



MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA "DUNĂREA DE JOS" DIN GALAȚI
FACULTATEA DE ARTE

CercetARTE

year 6/ 2022

The annals of "DUNĂREA DE JOS"
University of Galați
Faculty of arts
ROMANIA



GALATI UNIVERSITY PRESS

The Annals of ”Dunarea de Jos” of Galati

Fascicle XXV

ARTSResearch

Year 6/2022

Analele Universităţii „Dunărea de Jos” din Galaţi

Fascicula XXV

CercetARTE

An 6/2022



GALATI UNIVERSITY PRESS

2022

Colecția ARTE

Galati University Press – Cod CNCSIS 281

Editura Universităţii „Dunărea de Jos” din Galați
Str. Domnească, nr. 47, 800008 – Galaţi, ROMANIA
Tel. 0336 13 01 39; Fax: 00 40 236 46 13 53
gup@ugal.ro

“DUNĂREA DE JOS” UNIVERSITY OF GALATI, FACULTY OF ARTS
INTERDISCIPLINARY CENTER OF ARTISTIC STUDIES GALAȚI, ROMÂNIA

Revista Analele Universităţii „Dunărea de Jos” din Galaţi, Fascicula XXV, CercetARTE este indexată în baza de date internaționale EBSCO

ISSN 2601-2979

CUPRINS

CONTENTS

Despre inovare în procesul educativ al sec. XX. Teoria lui J. Piaget și centrarea pe elev

Lector univ. dr. Miruna Cărăușu
Universitatea "*Dunărea de Jos*" din Galați
miruna.carausu@ugal.ro

Abstract:

The beginning of the XXth century is marked by the centering of teachers' interest on the child, more precisely by the effects of teaching on the main beneficiary of the educational act: the pupil. This is the result of numerous research studies which highlight the importance of education from the earliest stages of a child's life. The fundamental condition for conducting the educational act on a scientific basis was the knowledge of the laws of child's development. During this period, a number of educationalists, starting with Jean Piaget, focused their attention on the age of childhood, trying to identify several stages of psychological development. Piaget's theory becomes very important and a programme based on Piagetian theory emphasises a child-centred educational philosophy. In this context, the teacher's role becomes that of a facilitator of learning according to the students' cognitive level, and their strengths or weaknesses.

Key words*: education, child, psychological development, research, pedagogy, Piagetian theory*

Din punct de vedere pedagogic, începutul acestui secol este marcat de centrarea interesului cadrelor didactice pe copil, mai exact pe efectele predării asupra beneficiarului principal al actului educativ: elevul. Acest fapt se datorează numeroaselor cercetări, care reliefează importanța educației încă din primele etape de vârstă a copilului. Condiţia fundamentală a desfăşurării pe baze ştiintifice a actului educaţional era obligatorie pentru cunoaşterea legilor de dezvoltare a copilului. În această perioadă, o serie de pedagogi şi-au concentrat atenţia asupra vârstei copilăriei, încercând să identifice mai multe stadii de dezvoltare psihică ale acestora. Începând cu anul 1919, pedagogii *Institului J.J. Rousseau* consideră elevul ca fiind "actorul" care determină propria instruire. Proiectul educativ, care pornește din acest punct, se bazează pe o psihologie a copilului, ruptă de senzualismul metodelor

intuitive și care consideră "operatiile subiectului" ca fiind esentiale în formarea lui. Ideile promovate de "școlile noi", interesul pentru cunoașterea copilului (interes stimulat de pedagogia existentă și de pedagogia experimentală), trecerea la un nou sistem educațional centrat pe copil, toate acestea au determinat, așadar, apariția unei noi orientări ce poarta denumirea de **"educație nouă"**, ai cărei teoreticieni de seamă au fost *John Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparède* si *Ovide Decroly*. Înregistrând în scurt timp o largă recunoaștere teoretică, noul curent a devenit, în prima jumătate a sec. XX, cel mai puternic curent pedagogic (mai ales în Europa și în America). Ei au elaborat mai multe teorii ale învăţării, care sunt şi astăzi de mare interes în teoria şi practica pedagogică.

Cercetările făcute în mod special de Jean Piaget, fac ca acest secol să fie unul al treptelor psihologice, herbartiene dar şi al metodei intuitiţiei a lui J.H.Pestalozzi. Această metodă se întemeia pe psihologia şi epistemologia empiristă şi făcea din imagine elementul fundamental al procesului de cunoaştere. Acum se dezvoltă mult conceptul de activitate didactică. John Dewey[1] este de părere că semnificaţia lucrurilor se dobândeşte prin manipularea lor. Activitatea copilului era redusă la acţiuni concrete. În anul 1929, Dewey a formulat ipoteza naturii operative a gândirii: „gândirea, concepţiile şi ideile noastre sunt denumiri ale unor operaţii de executat sau care au fost executate”.[2]

De profesie biolog, Jean Piaget (1896-1980) a urmărit să explice funcţiile mentale prin modul în care ele se formează, prin dezvoltarea lor la copii. Astfel acesta a cercetat limbajul şi gândirea, reprezentarea lumii, construirea realului şi mai ales dezvoltarea inteligenţei. În ajutor i-au venit atât teoria inteligenţei elaborate de Ed. Claparède, cât şi psihologia acţională a lui P. Janet. În viziunea acestuia din urmă, adaptarea presupune un moment de asimilare şi unul de acomodare. Tocmai tensiunea creată de diferenţa de nivel dintre asimilare şi acomodare devine factor motivaţional în dezvoltarea intelectuală.

A cunoaşte un obiect, pentru primii ani de dezvoltare la copil înseamnă a acţiona asupra lui, şi a-l transforma pentru a descoperi mecanismele acestei transformări în relaţiile lor cu acţiunile transformatoare. În viziunea lui Piaget, *clasa* înseamnă operaţia de clasificare. Întâi apare acţiunea de a clasifica, apoi se obţine operaţia de clasificare, cu ajutorul căreia se dobândesc conceptele unor clase particulare. Există, în teoria psihologului, o latură genetică şi una structuralistă. Urmărind apariţia şi dezvoltarea acestor

[1]John Dewey (1859 - 1952) psiholog și pedagog american ce și-a desfăşurat activitatea la Școala de la Chicago. A avut cercetări pentru problemele educației copilului.

[2] John Dewey,*The Quest for Certainty*, London,1929,apud.H.AEBLI,op.cit.,p.42

operaţii, Piaget stabileşte patru stadii sau nivele: de la naştere până la vârsta de doi ani, copilul cunoaşte prin mişcări şi percepţii. Inteligenţa e la nivel practic şi permite construirea unor scheme de acţiune pe care se vor construi structurile ulterioare. De la doi până la opt ani, se formează funcţia simbolică sau semiotică. Acum devine posibilă reprezentarea, prin simbol şi semn. Autorul consideră că există o relaţie între dezvoltarea inteligenţei şi viaţa socială. În opinia sa, după vârsta de opt ani este posibilă formarea unor relaţii de cooperare. Acest lucru se petrece când copilul deţine instrumentele ce ţin de intelect, care favorizează diferenţierea unor puncte de vedere. Organizarea gândirii copiilor este o condiţie a cooperării acestora.

Teoria operatorie a inteligenţei oferă ştiintei pedagogice o bază solidă pentru învăţământul activ. Piaget considera că pentru elaborarea unor structuri operaţionale trebuie să se aştepte apariţia unui anumit stadiu. El apreciază că dezvoltarea se desfăşoară potrivit unei anumite legalităţi, căreia trebuie să i se subordoneze învăţarea. În ţara noastră, lucrările lui Jean Piaget s-au bucurat de o receptivitate crescută încă din anii '30, dar o mai mare cunoaştere o observăm după 1950, prin studiile mai ample ale renumitei psiholog Tatiana Slama-Cazacu (1920-2011).

Lucrarea *Judecata morală la copil* a lui Jean Piaget tratează clar psihologia copilului şi investighează laturile complexe ale mentalităţii şi judecăţii morale ale copilului cu vârste între şase şi doisprezece ani. Lucrarea este scrisă de Piaget şi de alti şapte colaboratori, fiind deci rezultatul unei munci de echipă, în cadrul şcolii pe care autorul a constituit-o. *Judecata morală la copil*, lucrare apărută în România la Ed. Didactică, în anul 1980, tradusă de Dan Răutu, cuprinde patru capitole, trei dintre ele fiind scrise pe baza unor cercetări făcute în urma unor răspunsuri colectate de la copii, iar ultimul fiind elaborat ca un comentariu teoretic. Primul dintre ele foloseşte procedeul modelării. Piaget a elaborat o teorie originală asupra începuturilor și apariția gândirii numită teoria *operațională*, structurată pe niveluri și structuri de operații ale inteligenței, astfel: de la naștere până la vârsta de 2 ani - stadiul *senzorialo-motor* - apare atunci când copilul este interesat de câştigarea controlului motor şi reţinerea obiectelor fizice; între 2 şi 7 ani, copilul devine preocupat cu deprinderea verbală prin stadiul *preoperațional,* între 7 și 12 ani, atunci când pre-adolescentul porneşte să se descurce destul de bine cu noţiunile abstracte, cum ar fi numerele și relațiile dintre acestea, se instalează nivelul tipic *operațional*, iar între 12 și 15 ani, copilul începe să gândească raţional şi sistematic, în stadiul *formal operațional*. Aceste niveluri poartă, într-o altă concepție, denumirile de: stadiul animist infantil, cel al gândirii magice, al gândirii referențial egocentrice-sincretice, subiectivist-autistă și în fine, al constituirii gândirii concrete și apoi a celei formal-logice.

În opinia lui Piaget, capacitatea ce ţine de intelect diferă din punct de vedere calitativ în funcție de vârstă, iar copiii folosesc interacțiunea cu tot ceea ce înseamnă mediul înconjurător pentru a–şi spori calităţile intelectuale. Regulile morale pe care copilul le dobândește, le primeşte direct de la adulţi şi asta însemnă că acestea vin elaborate gata.

Descrierea unui joc cu bile devine la Piaget, de fapt, o analiză exactă a atitudinii copiilor, foarte precis studiată, care pune în evidenţă o serie de reguli în funcţie de vârsta celor mici şi de perioada în care se desfăşoară evenimentele, unele jocuri nemaifiind practicabile. Jocul cu bile sau jocul în pătrat, constă în a pune câteva bile într-un pătrat şi în a le câştiga prin deplasarea lor din pătrat cu ajutorul unei bile speciale, mai mare decât celelalte. Toate rezultatele obţinute pot fi încadrate în patru stadii succesive. Unul „motric şi individual, în care copilul manipulează bilele în funcţie de propriile lui dorinţe şi de deprinderile sale motorii”.[3] În cel de al doilea stadiu, care apare între doi şi cinci ani, numit egocentric, copilul primeşte din afară exemplul unor reguli codificate. La această vârstă, el încă se joacă pentru sine. Vârsta cuprinsă între şapte şi opt ani aparţine stadiului de „cooperare născută”[4] în care se remarcă ideea competiţiei, şi în care intervine preocuparea pentru controlul mutual şi pentru unificarea regulilor.

Piaget s-a gândit să caracterizeze rolul inteligenţei şi să arate, printr-un examen al psihologiei gândirii, că acţiunea inteligenţei constă în aranjarea operaţiilor conform unor structuri definite. „Concepută astfel ca formă de echilibru spre care tind toate procesele de cunoaştere, inteligenţa ridică problema raporturilor sale cu percepţia, cu deprinderea, cât şi problemele dezvoltării şi ale socializării sale”.[5] Jean Piaget este de părere că, chiar dacă vorbim de o acţiune exteriorizată sau de una din interior, ea se prezintă ca o adaptare sau chiar ca o readaptare. Există o distincţie între acţiunea primară sau relaţia dintre subiect şi obiect, şi acţiunea secundară sau reacţia subiectului faţă de propria acţiune. Deşi sunt distincte, viaţa afectivă şi viaţa cognitivă sunt inseparabile. Fiecare conduită presupune un aspect energetic, sau afectiv, şi un apect structural sau cognitiv. Inteligenţa în viziunea lui Jean Piaget nu este o categorie izolată şi discontinuă de procese cognitive. Ea este „forma de echilibru spre care tind toate structurile”[6] iar aceasta trebuie căutată începând cu percepţia, deprinderea şi mecanismele senzorio – motorii.

---

[3] Jean Piaget , *Judecata morală la copil*,Ed.Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980,p.23
[4] Idem,p.24
[5] Jean Piajet , *Psihologia inteligenţei*, Ed.Stiinţifică, Bucureşti, 1998,p.5
[6] Ibidem,p.10

Inteligenţa în viziunea lui Piaget este o asimilare a obiectelor înconjurătoare de către organism. Fiinţa, mai precis copilul în formare asimilează şi modifică mediul şi nu invers. La rândul său mediul acţionează asupra organismului şi putem denumi aceasta drept o acomodare, prin asta înţelegând că fiinţa nu suferă reacţii vis-a-vis de decorurile înconjurătoare, dar se modifică prin modul de asimilare. Dacă este să analizăm inteligenţa din punct de vedere biologic, ea apare ca una dintre activitaţile organismului, iar obiectele la care se adaptează reprezintă un sector particular al mediului ambiant. Când a studiat formarea operaţiilor la copil, Piaget a înteles că logica este oglinda gândirii şi nu invers. Problema relaţiilor dintre logica formală şi psihologia inteligenţei poate primi o soluţie comparabilă cu cea care a pus capăt conflictului dintre geometria deductivă şi cea reală.

Starea de percepţie reprezintă cunoştinţa pe care o dobândim despre obiecte sau despre mişcările lor prin contact direct şi actual. Inteligenţa reprezintă o cunoaştere care survine în momentul când apar şi cresc distanţele spaţio- temporale dintre subiect şi obiect.

Teoria lui Piaget conform căreia capacitatea intelectuală este calitativ diferită la vârste diferite și copiii au nevoie de interacțiunea cu mediul înconjurător pentru a câștiga competență intelectuală, a influențat știința educației și psihologia. Acest nou concept asupra inteligenței a afectat modelul, proiectul învățării naturale pentru copiii mai mici și dezvoltarea matematicii și a programelor științifice.

Teoria lui Piaget asupra inteligenței a avut un impact deosebit asupra domeniului educației. În primul rând, este o teorie care descrie modul de dezvoltare a gândirii, din momentul nașterii până la maturitate. Profesorul interacționează cu elevi aflați în diferite stadii de dezvoltare, iar multe din schimbările pe care le parcurg aceștia se produc rapid, că atare e importantă cunoașterea caracteristicilor cognitive a elevilor de către profesor, pentru ca acesta să își adapteze metodele de predare. În al doilea rând, teoria lui Piaget a atins majoritatea aspectelor funcționării intelectuale umane (imitația, limbajul, logică, memoria, judecată, rationarea și jocul). În al treilea rând, Piaget a fost preocupat de procesul de educație astfel încât multe dintre lucrările sale și alte sute de publicații ale discipolilor săi au relaționat teoria lui Piaget cu practică educativă. O programă care se bazează pe teoria piagetiană pune accentul pe o filozofie educațională *centrată pe copil*. În acest context rolul profesorului devine acela de *facilitator al învățării* în funcție de nivelul cognitiv prezent al elevului, și de punctele slabe și tari ale acestuia. Instrucția, în consecință ar trebui individualizată pe cât posibil, iar elevii ar trebui să aibă posibilitatea de a comunica unul cu celălalt, de a discuta și dezbate problemele oferite spre rezolvare.

În prezent, există şi alte teorii psihologice care conduc spre alte soluţii pedagogice decât cele oferite de Piaget, multe din experimentele sale fiind reluate pentru a fi verificate în noi condiţii. Toți marii psiholgi ai epocii se raportează la el, punând accentul pe importanța factorilor interni. Desigur, au fost şi psihologi care, pornind de la ideile teoriilor lui Piaget, au ajuns şi la alte concluzii, cum este cazul lui P.I.Galperin (1902 – 1988) psiholog de origine rusă, care a avut pregătire medicală și a susținut că procesele psihice nu sunt altceva decât acţiuni obiectiv sublimate, iar imaginile, de la senzaţiile primitive până la noţiunile abstracte, sunt produse ale acţiunilor cu obiectele reprezentate. El îşi întemeiază conceptul pe orientare şi apreciază că formarea acţiunilor mintale depinde de modul în care se realizează orientarea în acţiune a subiectului, adică de măsura în care sunt luate în seamă notele specifice ale subiectului acţiunii şi ale situaţiei care determină respectiva acţiune. Spre deosebire de Piaget, Galperin considera că activităţile psihice ale copilului pot fi dirijate.

Un alt psiholog, americanul Jerome Bruner, susține, contrar lui Piaget (care considera că dezvoltarea are loc potrivit unei anumite legalităţi), că dezvoltarea este direct dependentă de acţiunea educaţiei şi deci putem astfel grăbi momentul apariţiei unei capacitati de asimilare a unor cunoştinţe. Acesta stabileşte trei sisteme de prelucrare şi de reprezentare a informaţiilor: unul se referă la manipulare şi acţiune, altul la latura perceptivă şi imagine iar cel de al treilea la mecanismul simbolic. În opinia sa, aceste sisteme sunt de fapt „mai degrabă accente deosebite ce se pun în cursul dezvoltării''.[7] Bruner a introdus în teoria sa conceptul de structură a obiectului, care implică fiinţa sau fenomenul şi relaţiile dintre comportamentele sale. „A învăţa structural înseamna a ajunge să înţelegi relaţiile dintre lucruri''.[8] El considera că prima formă de reprezentare la copil este cea activă, ce se bazează pe teoria stimul-răspuns, a doua formă ar fi cea iconică, manifestată prin gestualism iar cea de a treia modalitate de reprezentare este cea simbolică.

Teoria lui Piaget a rodit în dorinţele de cercetare ale acestor psihologi dar şi ale altora, care au preluat din ideile sale şi le-au materializat în propriile sisteme de gândire. Klaus Riegel, Joan Pascual-Leone, Robert Sternberg și alții, au propus, alături de gândirea formal operațională, așa numită gândirea dialectica. Pe baza investigațiilor autorilor menționați, odată cu înaintarea în adolescență și spre perioada matură, recunoaștem că problemele vieții reale nu au o singură soluție corectă, în timp ce toate celelalte soluții sunt incorecte.

---

[7] Jerome Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Stiiintifică Bucureşti,1970, p.20
[8] Ibidem, p.36

Au fost formulate o serie de teorii asupra dezvoltării cognitive bazate în principal pe perspectiva procesării de informație. Printre teoreticieni contemporani, R. Case se concentrează asupra funcționarii memoriei de lucru. Din punctul său de vedere, capacitatea memoriei de lucru este constituită din două componente - un spațiu de operare și un spațiu de stocare (corespunzător memoriei de scurtă durată). Spațiul de operare este utilizat pentru procesarea propriu-zisă a informației la un moment dat, în timp ce spațiul de stocare este consacrat retenției informației pentru o perioadă scurtă timp.

Bibliografie:

- Durkheim, Emile, *Educaţie şi sociologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980
- Elias, J. Maurice, Tobias E. Steven, Friedlander S. Brian, *Inteligența emoțională în educația copiilor,* Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2012
- Piaget Jean, *Psihologia inteligenţei*, Ed. Stiinţifică, Bucureşti, 1998
- Piaget Jean, *Judecata morală la copil*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,

Webologie:

https://edict.ro/teoria-dezvoltarii-cognitive-a-lui-jean-piaget/

https://ro.baiug.org/piaget-and-his-theory-about-learning-4553

https://ro.warbletoncouncil.org/desarrollo-cognitivo-del-nino-6670

Mutații ale formei plastice în impresionism și cubism. Către o posibilă teorie a „revoluțiilor artistice”

Lect. dr. Vincentziu Puşcaşu,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
vincentziu.puscasu@ugal.ro

Abstract:
This article questions the attributes and chronology of two artistic paradigms - Impressionism and Cubism. Starting from the already established theories regarding the two artistic currents, my study foreshadows the characteristics of the frond attitude, of the tendencies to reject the classical canon, of the protestant and dissident artistic spirit, respectively of the specific tensions and debates regarding artistic form and content. Starting from these, the present article proposes the possibility of analyzing modern art in the spirit of the revolutionary attitude. Also, the article proposes revisiting and resemanticizing the concept of "artistic revolution of modernity".

Keywords: *modernity, modern art, avant-garde, impressionism, cubism, artistic revolution*.

Introducere:

Prin lucrarea de faţă intenționez să punctez principiile şi caracteristicile a două curente majore din pictură (impresionism şi cubism) în vederea articulării unor teorii referitoare la punctele de convergenţă şi impactul lor în istoria artei. Articolul meu evidențiază existența unor veritabile „salturi”, a căror impact în evoluția sistemelor culturale contemporane poate fi evaluat drept o *revoluţie artistică*. Drept referinţă am ales două mişcări artistice consacrate: impresionismul şi cubismul în pictură. Cercetarea mea identifică structurile filosofice și raționamentele ideatice pe care cele două paradigme le instrumentează, coroborându-le pe acestea cu realităţile istorice extrase din bibliografia de specialitate. Elementele de ordin sociologic, tendinţele de emancipare şi liberalizare (în special în spațiul cultural al Europei de Vest) au condus spre o modificare a idealului artistic autohton, şi implicit spre noi abordări tematice, stilistice şi tehnice în pictură. Dacă în urmă cu un secol arta reprezenta un domeniu cu un grad relativ scăzut de ştiinţificitate, astăzi estetica şi istoria artei vin în întâmpinarea actului artistic, oferind exactitate, acurateţe şi discernământ academic, atât în justificările invocate de artiști, cât şi în formatele de creație și raționament

inovator adoptate de aceștia. Ipoteza mea este că impresionismul a reprezentat punctul origine al acestei revoluţii artistice, iar cubismul, momentul de maturizare şi definitivare a dezideratelor acesteia. Tranziţia dintre cele două, respectiv punctele de interferență ale acestora, deși comportă un ecart istoric și numeroase fracturi stilistice, previzionează declinul vizualității ce a succedat neo-avangardele. Prin lucrarea mea voi sublinia mecanica acestor schimbări de paradigmă, ilustrând perpetua ciclicitate a standardului imagistic în istoria artei. De asemenea, voi limita șantierul de cercetare la aspectele fundamentale ce au condus către aceste transformări, trecând în planul secund intenția generalizatoare sau ambiția deconstrucției unor fenomene artistice moderniste. Prin lucrarea de față voi prefigura *raționamentul* turnantelor celor două paradigme istorico-artistice, fără a invoca un raport de cauzalitate, respectiv fără a sintetiza determinist aceste dinamici.

Impresionismul, principii generale:

Unul dintre primele curente artistice ce au atentat la standardul „artei de salon", a conformismului artistic şi a reglementărilor plastice (stipulate pe filieră academistă) este impresionismul. Acesta se materializează ca dorinţă de emancipare a tinerilor artişti (aşa-zişii *refuzaţi*), ce operau cu rezolvări vizuale inovatoare, prin subiectele şi tehnicile lor picturale stabilind norma subversivă a stilului. O primă acţiune de disociere de standardul realist se observă în creația târzie a lui Gustave Courbet, ce susţinea că normele saloanelor şi pretenţiile juriului îngrădesc spiritul artistic şi înhibă condiţia creatorului.(G. Oprescu, 1946, pp. 142-144). Prin schimbarea paradigmei plastice cu care opera, acesta a inspirat generaţiile contemporanilor și succesorilor săi, marcând începutul erei picturale ce se revendică din dorinţa de a sesiza realitatea emoţiei autentice, marcată prin subiectivism. Marca specifică impresioniştilor este exaltarea vizuală, detaşarea faţă de conformism şi dogmă, respectiv abordarea directă a naturii (reprezentată prin varietate cromatică şi luminozitate).(P. Francastel 1994, pp.19-22). Aceste deziderate artistice au fost rafinate progresiv, trasnsformate și adaptate de artişti precum Renoir, Cezanne, Pissarro, Degas, Sisley ş.a.m.d. realizând o paralelă între principiile vizualității artistice şi principiile lingvisticii artistice, respectiv surprinzând (cel mai probabil inconştient, mânaţi doar de instinctul creator) metodele inductive și deductive de generalizare/sistematizare a impresiei. (D. Rațiu 2012, pp. 25-27). Preluând și aplicând pe speța impresionismului principiile structuraliste ale lui Levi Strauss, deducem că acest curent artistic îşi fundamentează creaţia într-un univers de ştiinţificitate autentică (V.

Puşcaşu 2015, pp. 22-23), deși contemporanii epocii și istoria de artă generată în jurul acestei mișcări nu i-au recunoscut valențele.

Vom considera ca punct de referinţă în studiul de faţă principiile trasate de mişcarea artistică impresionistă. Acestea marchează originea *Revoluţiei artistice*, producând norma subversivă și principiile de scindare (sau autonomizare) a creației în raport cu precedentul. În mod firesc, aceasta nu aparține exclusiv impresioniștilor – dealtfel, în toată istoria de artă asistăm la permanenta renegociere, basculare și ulterior resemantizare a prerogativelor clasicizate. Începând cu anul 1874, de la expoziţia (am putea spune, experimentală) din atelierul lui Nadar, se dă startul căutărilor identitate ce se opuneau spiritului conservator al elitei consumatoare de artă din Europa (P. Francastel, 1994, p. 5). Apreciez că acest moment avea să anticipeze și să prefigureze veritabila „criză a reprezentării”, capitalizată un secol mai târziu de postmodernism. Un prim element caracteristic revoluţiei artistice a fost conștientizarea necesității de simplificare a imaginii. Corelând acest aspect cu *orientalizarea* artelor: apariţia stampelor japoneze duce la o diversificare a subiectelor şi tehnicilor de lucru (G. Oprescu, 1946, p. 143-145), se renunţă la caracterul piramidal al compoziţiilor (specific academismului) (*ibid.* p. 146-147), dar cel mai important, se dezvoltă o afinitate pentru lumină şi culoare, manifestată prin îmbinările de tonuri şi nuanţe (*ibid*. p. 147-148); arta îşi lărgeşte spectrul tematic, se diversifică publicul consumator, iar artistul imprimă creației un caracter de cronică istorică - prin ambiția de a surprinde spiritul epocii cf. *Geist*, (B. Elliot, 2005, pp. 69-84).[1] Acest moment istoric demonstrează că arta s-a reinventat, prin noile viziuni (ajutată şi de progresul tehnologic), „punând într-o formă nouă, un motiv vechi” (G. Oprescu, 1946, pp. 6-7). Dincolo de aceste aspecte, meritul principal al impresionismului și contribuția lui la *Revoluție* s-a concretizat prin introducerea mediului, a realităților socio-culturale, respectiv a relevanței spiritului de frondă în contextul creației, transformând și expandând statutul artistului și viziunilor sale drept veritabile „surse-cronică” ale vremurilor. Plecând de la acestea, impresionismul trasează un proto-sistem de semnificare (D. Rațiu, 2012, pp. 67-68), transferabil (sau aplicabil) modernismului şi avangardelor. Pornind de la studiul lui Dan Eugen Rațiu, voi sintetiza parametri operaționali ai sistemului, după cum urmează:

Semnele, simbolul şi tehnica: Reprezintă proiecţii ale imaginilor reale, pe care artistul le priveşte şi pe care le reproduce. Echivalența semantică

[1] *Unele lucrări impresioniste surprind aerul citadin al secolului al XIX-lea, iar de aici se pot desprinde informaţii referitoare la realitățile sociale ale epocii. Ex: Renoir: *Bal du moulin de la Galette* 1876, Sisley: *View of the Saint-Martin canal* 1870, Pissarro: *Boulevard Montmartre* 1897 ş.a.m.d.

este evidentă. Ele se apropie într-o oarecare măsură de mecanicitatea lucrului (techne), deoarece surprind formele esenţiale (de pildă ale unui peisaj) şi presupun un transfer semantic facil.

Configuraţia sau structura: Aceasta este ordinea internă observabilă în natură, ea trebuie să stârnească o reacţie sau un sentiment (o „impresie"). Acești parametri ţin de spiritul de observaţie, de sensibilitatea artistului, respectiv de capacitatea acestuia de a le transmite către privitor. Reprezentările (in cazul unui peisaj) presupun transpunerea semnelor, simbolului şi tehnicii,[2] dar ele anticipează o înţelegere mai profundă a subiectului. Acestui palier i se adaugă și stratul procesării, modulării, adaptării efectului vizual.

Raţiunea figurativă: Încearcă să ordoneze elementele, să excludă surplusul de informaţie şi părţile nesemnificative, sau accenuează elemente pentru relevarea simţămintelor artistului. Deși imaginea rezultată se îndepărtează de standardul figural al reprezentării, aceasta păstrează filiația realității. Ea nu mai este antrenată și reprodusă, ci procesată și sintetizată.

Raportându-ne la context, pe speța impresionismului și a contribuției sale la „revoluția modernității" putem aplica principiile „specificităţii ireductibile a artei" (*ibid.* p. 68). Iterația ideii conform căreia că arta este mereu evaluată contextual, raportat la istorie și spirit al epocii, nu pierde din vedere faptul că delimitarea și răzvrătirea față de dogmă sau standard pictural se manifestă diferențiat. Acest fapt constituie contribuția substanțială a impresionismului în sprijinul ideii de „origine a revoluției vizualității". Monet, considerat de istoria de artă drept *părintele* impresionismului, inversează conceptul de reprezentare prin substituirea „*realităţii redate de efect*" cu „*efectul obţinut din reproducerea unei realităţi*" (P. Francastel, 1994, p. 26). Demersul său sumarizează relativizarea formei şi echivalarea ei ca efect pur cromatic.

Impresionismul a fost influenţat şi a influenţat la rândul său numeroase alte mişcări artistice. Fenomenul de aculturaţie a fost facilitat de un concurs de împrejurări favorabile – sociale, culturale, politice etc. Saltul evolutiv realizat de principiile impresionismului a deschis calea spre abstractizare şi radicalizare a formatelor vizuale specifice artei, anticipând un alt moment de revoluție artistică.

Cubismul și resemantizarea formei:

Cubismul aduce în prim plan o destrămare a concepţiei asupra lumii şi a realităţii, recurgând la o raportare exclusiv mentală pentru explicarea formei. Momentul articulării cubismului prevede extinderea actului redării la

[2] Am putea spune, a elementelor de limbaj plastic.

geneza imaginii, fără a diversifica sau dilata cantitatea de discurs analitic specific picturii (I. Horga, 1994, pp.5-7). Prin ruperea înşiruirilor de reinventări artistice ale epocilor precedente, apelând la condiţia de schimbare (tranziţie) a prezentului (normativizată de avangarde), cubismul își propune să traseze un nou principiu în arta vizuală: abandonarea totală a echivalentului figural al imaginii de artă și adoptarea perspectivei multiple. Contestările cu care s-au confruntat cubiştii sunt similare ca anvergură şi efect cu cele din impresionism, deoarece la începutul secolului al XX-lea critica de artă şi estetica (deja instituționalizată, efect al transformării impresionismului în canon) apreciau direcţiile explorate de avangarde drept degenerări și geometrizări futile (D. Grigorescu, 1972, p. 5). Originile cubismului îşi au rădăcinile într-o varietate de curente, însă la baza sa se află sentimentul de frondă specific fauv-iştilor, respectiv radicalizările impresionismului către expresionismul succesor. Urmărind filiațiile cubismului față de curentele artistice precedente, subsumarea contestărilor de factură expresionistă și fovistă stabilește punctul-origine al aceleiași atitudini disidente, pe care impresionismul a adoptat-o în relație cu academismul. Deși nivelarea decadelor de tranziție, a curentelor intermediare (la fel de valide și la fel de radicale sub aspectul tehnicii de reprezentare a formei) sau a etapelor ce au condus către standardul cubist reprezintă o sinteză forțată, pentru argumentația de față voi extrapola următoarele:

Cubiștii își asumă sentimentului contestatar de factură impresionistă prin denaturarea perspectivei, folosirea simultaneității cromatice şi exaltarea vizuală, dar se îndepărtează de aceştia prin utilizarea culorilor pure, în cantitate mare (I. Horga, 1994, pp. 9-10). Prin aceasta, ei au modificat statutul primar al culorii, pe care haşurul lui Delacroix îl speculase, şi căruia tuşa divizată i-a oferit o nouă dimensiune revelatoare în pointilism. Cubismul reinventează „pictura sălbaitică" a fovismului, proiectând un standard re-evaluat al formei și al raporturilor cromatice. Aceste condiționări și preferințe au condus spre o creştere atât cantitativă, cât şi calitativă a petelor de culoare, a impactului pe care acestea le au asupra elementelor reprezentate, iar prin modelajul şi texturarea specifică sursei foviste, artiștii au descoperit noi valențe ale expresivității (V. Puşcaşu, 2015, p. 26). Henry Matisse oferă o explicație umoristică a metodei sale plastice, ce avea să-i inspire pe cubiști: „pata de verde este cu atât mai verde şi mai intensă cu cât suprafaţa este mai mare (I. Horga, 1994, p. 11). Luând în calcul și tatonările cubiste ale lui Cezanne (așa-zisa sub-periodizare a cubismului cezannian), contextul istoric al răzvrătirii artistice împotriva mijloacelor convenționale de reprezentare a formei devine elocvent.

Braque şi Picasso sunt consideraţi principalii exponenţi ai cubismului. Maniera de lucru promovată de ei presupunea întoarcerea în atelier şi folosirea imaginarului ca principală sursă de inspiraţie. Respectând sistemul de semnificare (D. Rațiu, 2012, pp. 67-28) evidenţiat mai sus, putem trasa atributele normei de reprezentare pe filieră cubistă: Discernământul artistic presupune ca realitatea să fie pusă în acord cu imaginarul şi transpusă printr-o proiecţie prestabilit descompusă, simplificată sau geometrizată (D. Grigorescu, 1972, pp. 27-29). Alături de aspectele de evaluare pur estetice, opera trebuie evaluată și sub aspectul „matematicii" ei de alcătuire. Fiecare fațetă a întregului este descompusă și recalibrată, într-un demers de resemantizare a standardului vizualității. Pe baza acestor deconstrucții planimetrice se poate aplica o grilă de evaluare semnificantă (D. Rațiu, 2012, pp. 123-124), în vederea constituirii unei hermeneutici a destructurării formei. Inspiraţia tehnicii cubiste îşi are originea în paradoxul reprezentării tridimensionalităţii pe suprafața bidimensională al pânzei. Limitările impuse de natura picturii au condus la elaborarea unui sistem ce reunea mai multe secvenţe pe acelaşi plan, aplatizat şi recompus (I. Horga, 1994, pp. 17-18). O dată cu procesul de dezvoltare a curentului se observă cum tendinţa de lucru este dominată de verticalizare, alungire şi aplatizare planimetrică. Tranziţia de la un plan la altul se face prin intervale cromatice contrastante. Nevoia de armonizare a *aproapelui* cu *departele* (ex: caracterul deschis al unei naturi statice cu caracterul închis al unui obiect redat) se va manifesta prin apariţia lucrărilor de tip „tablou-fereastră", constituite din fragmente (decupaje ce vor căpăta autonomie în arta colajului) (*ibid.* pp. 20-21). Recurgând la sugestie, artiștii păstrează elementele descriptive reale (concrete, ale sursei vizuale pe care o ilustrează) ale obiectului reprezentat, accentuând acele detalii ce satisfac funcția fanion – altfel spus, indică și echivalează semantic imaginea cu obiectul printr-un număr restrâns de elemente grafice. Metoda de lucru folosită (atât de Braque, cât şi de Picasso) reclamă o responsabilitate geometrică şi compoziţională, dar în egală măsură, un amplu demers fenomenologic de definire obiectului reprezentat. De pildă, sinusoida dublă și cercul negru devin elemente fanion ale arhetipului chitării. Preluând metoda reducției eidetice din filosofie și fenomenologie, artiștii reuşesc să preia esenţa calităţilor ce definesc subiectul: formă, culoare, textură etc. (E. Gasset, 1924, pp. 129-160) Deși aprecierile referitoare la metode şi tehnici de sinteză a formei au fost făcute ulterior postulării metodei de lucru cu forma,[3]

[3] Deci nu a existat un demers programatic, stipulat de un manifest – așa cum se întâmplă cu majoritatea avangardelor. De aici rezultă caracterul revoluționar spontan și reactiv, similar impresionismului.

contribuția cubismului la configurarea unei posibile teorii generale a „revoluțiilor artistice” este semnificativă.

Concluzii:

Nu intenționez ca prin acest articol să realizez o conexiune teleologică a cubismului față de impresionism, nicicum a impresionismului față de avangarde, sau a celor două față de neo-avangardă, postmodernism și contemporaneitate. Cu toate acestea, consider că salturile calitative ale normei de reprezentare a formei, mutațiile și transgresările succesive ale mijloacelor de ilustrare a acesteia pot furniza un punct de plecare în vederea configurării unei teorii a evoluției artistice din ultimul secol. Similitudinile de constituire și coagulare a curentelor, principiile pe baza cărora artiștii au abandonat canonul și/sau au adoptat o strategie de factură experimentală, dar și proeminențele sau contondența unor paradigme artistice în raport cu precedentul istoric demonstrează probabilitatea și posibilitatea articulării unui astfel de demers. Acest studiu deschide dezbaterea spre o ipoteză ce așteaptă să fie explorată: evoluțiile artei moderne și contemporane sunt marcate de o veritabilă dialectică a revoluției.

Bibliografie:

1. FRANCASTEL, P. *Impresionismul*, Meridiane, București, 1994.
2. GASSET, O. „Modernitatea” în *Occidentae*, nr. 2, Madrid, 1924, pp. 129-160, apud. Horga, I. *Cubismul*, Meridiane, București, 1994, pp. 29.
3. GRIGORESCU, D. *Cubismul*, Meridiane, 1972.
4. HORGA, I. *Cubismul*, Meridiane, București, 1994.
5. OPRESCU, G. *Manual de istoria artei. Secolul XIX, realismul și impresionismul*, vol. 4, Universul, București, 1946.
6. PUȘCAȘU, V. „Geometria fractală. Conexiuni diacronice în istoria artei”, Lucrare de licență, coord. Cârja I. Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2015.
7. RAȚIU, D.E. *Disputa modernism-postmodernism. O introducere în teoriile contemporane asupra artei*, ediția a II-a revizuită, Eikon, Cluj-Napoca, 2012.

Tracul de scenă - metode de depășire a acestuia prin tehnici de mindfulness

Lector univ.dr. Adelina Diaconu
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
adelina.diaconu@ugal.ro

Abstract:
The term mindfulness refers to a way of connecting to oneself. The concept is taken from ancient Buddhist meditation techniques, but today it is known as a technique by which attention is intentionally focused on the present moment and accepting, without judgment, the thoughts, emotions and sensations present in our body. Mindfulness-based therapy is used by psychotherapists to relieve symptoms of stress, physical pain, but also to treat a variety of more serious psychological symptoms and problems. Every artist wants to have a positive experience on stage. It is possible, however, that the emotions that precede the event, trigger unwanted reactions in his body: tremors, sweating, dry mouth, rapid heartbeat, respiratory deficiencies, muscle tension, dizziness, etc. If these reactions in the body affect and disrupt the performance, preventing you from having a positive experience, it means that you have stage fright. Stage fright is often associated with a negatively perceived past event. The emotional response, the basic feeling in this case, is FEAR (and the result can be, for example, disappointment). Fear is that part of emotional behavior that most influences the sequence of mechanical movements, the mental state and the breathing process. If one part of this "chain" of systems becomes blocked, other parts involved in the interpretation process also become blocked. The body thus signals through behavior what is happening on an emotional level.

Keywords: *stage fright, overcoming methods, mindfulness, musicians.*

Emoțiile declanșate în corpul unui artist atunci când este un participant activ la un spectacol sau concert pot fi pozitive sau, dimpotrivă, negative. Reacțiile corporale care trag un semnal de alarmă asupra impactului emoțiilor negative sunt următoarele: transpirație excesivă, gură uscată, bătăi inegale ale

inimii, senzație de sufocare, crampe musculare, tremurături ale membrelor, pierderea echilibrului. Aceste răspunsuri ale corpului pot afecta calitatea actului artistic și, dacă se manifestă într-un mod repetat, poartă numele de trac de scenă. Acest tip de anxietate poate fi asociat cu un eveniment din trecut pe care persoana respectivă l-a perceput într-un mod negativ. Sentimentul de la baza acestei stări este FRICA (asociată adesea cu dezamăgirea). Frica este acea parte a corpusului emoțional care are o mare influență asupra mișcărilor musculare, respirației și activității mentale. Procesul de interpretare va fi astfel afectat în mod considerabil de blocarea unuia dintre aceste mecanisme. Corpul respectivei persoane va arăta astfel prin comportament, ceea ce are loc pe plan emoțional.

Pentru a fi mai specifici, în cazul tracului de scenă putem defini mai bine sentimentul de frică printr-o stare de anxietate. Diferența dintre frica obișnuită și anxietate este următoarea: teama este o reacție naturală față de un pericol real, însă anxietatea este teama față de un pericol imaginar. Acest tip de frică nu are un obiect bine definit. Ca mecanism de supraviețuire, în cazul fricii obișnuite, persoana în cauză va adopta reacția de prudență, însă, în cazul anxietății, mecanismul de supraviețuire va fi cel de evitare (a presupusului pericol). De aici reiese o idee esențială referitoare la natura comportamentelor anxioase și anume, aceea că ele sunt învățate, deci nu înnăscute. Datorită acestui fapt, comportamentele anxioase răspund foarte bine terapiilor cognitiv-comportamentale[1] de scurtă durată.

Termenul de *mindfulness* se referă la o modalitate de conectare la sine. Conceptul este preluat din tehnicile antice de meditație budistă, dar astăzi reprezintă o tehnică de concentrare intenționată a atenției asupra momentului prezent și a acceptării, fără judecată, a gândurilor, emoțiilor și senzațiilor prezente în corpul nostru. Terapia bazată pe mindfulness este folosită de psihoterapeuți la ameliorarea simptomelor de stres, a durerilor fizice, dar și pentru a trata o varietate de simptome și probleme de natură psihologică mai grave.

Psihoterapia cognitiv-comportamentală dezvăluie faptul că noi suntem cauza propriului stres şi abia după ce ne dăm seama de asta putem ajunge la suprema relaxare. Nu ceea ce pare să se întâmple în jurul nostru ne face să ne

[1] Terapia cognitiv comportamentală studiază relația dintre gânduri, emoții și comportamente. Conceptul care stă la baza terapiei cognitiv comportamentale este că gândurile noastre despre o anumită situație ne afectează felul în care ne simțim emoțional și fizic.

simţim stresaţi, ci felul în care percepem şi răspundem oamenilor şi evenimentelor care ne provoacă momente de anxietate, furie sau tristeţe.

Simptome ale stresului:

Atunci când ne simţim stresaţi, starea noastră tinde să fie reflectată de anumite simptome fiziologice şi psihologice a căror semnificaţie este posibil să nu o înţelegem pe deplin. Sunt semne că ar trebui să ne reevaluăm priorităţile – corpul nostru ori starea de spirit ne arată că trebuie să se schimbe ceva. Iată câteva dintre semnele revelatoare cel mai des întâlnite:

Ne simţim singuri

Ne simţim izolaţi faţă de prieteni sau de familie ori avem senzaţia de durată că am fi „singuri în mijlocul mulţimii".

Simţim nesiguranţă

Deodată, ne este teamă în preajma persoanelor alături de care, de obicei, ne simţim încrezători. Ori credem că suntem judecaţi şi criticaţi.

Ne pierdem concentrarea şi memoria

Ni se pare greu să ne reamintim conversaţii şi promisiuni recente. Ne simţim adesea confuzi, astfel că poate fi dificil să înţelegem ori să reţinem informaţii noi.

Nu răspundem la telefon

Ne lipseşte interesul pentru ceilalţi şi le respingem îngrijorarea.

Suntem obosiţi, nu dormim bine

Cu toate că ne simţim mereu obosiţi, ni se pare imposibil să reuşim să adormim.

Plângem, dispoziţia ni se schimbă constant

Faptul că plângem uşor este unul dintre simptomele cel mai des întâlnite. Putem avea parte şi de schimbări de dispoziţie – accese de euforie care alternează cu cele de descurajare.

Suntem nerăbdători şi irascibili

Ne trezim că ne sare ţandăra în orice moment, din motive absolut minore, sau ne răstim la oameni, grăbindu-ne să presupunem că ne acuză de ceva.

Suntem agitaţi

Ne este dificil să stăm liniştiţi chiar şi pentru perioade scurte de timp, mâinile noastre nu au astâmpăr, ne jucăm cu degetele ori cu inelele de pe degete.

Muncim obsesiv

Faptul că ne facem din muncă un refugiu poate fi un simptom al stresului, cu toate că stresul se poate manifesta şi sub formă de absenteism.

Dezvoltăm manii

Ni se pare greu să evităm excesul de mâncare, băutură, ţigări ori să nu mai cumpărăm haine. În acelaşi timp, rutinele noastre devin mai rigide şi ni se pare din ce în ce mai greu să facem ceva nou.

Pierdem pofta de mâncare

Hrana nu ne mai interesează. Ori nu mâncăm, ori consumăm prea multe alimente nesănătoase sau orice găsim în cămară şi în frigider.

Ne este teamă de linişte

Liniştea ne produce disconfort, aşa că vorbim în exces atunci când suntem în compania altor persoane, iar când suntem singuri lăsăm să meargă radioul sau televizorul. Sau, dimpotrivă, putem ajunge să nu suportăm nici un zgomot.

Suntem obsedaţi de felul în care arătăm

Devenim excesiv de atenţi la felul în care arătăm, făcând o obsesie din exerciţiile fizice şi din regimurile de slăbit.

Din punct de vedere spiritual – reprezentând perspectiva cea mai veche şi mai profundă –emoţia este o formă de agitaţie care apare în conştiinţa noastră – în sinele nostru – ori de câte ori ne ataşăm de cineva sau de ceva. Putem constata că există trei tipuri de emoţii – tristeţe, furie şi frică – în care se încadrează cele mai frecvente „trăiri“ ale noastre de zi cu zi. Toate îşi au sorgintea în dependenţa noastră mentală de ceva sau de cineva. Nu moartea unei persoane ne produce tristeţe, ci sentimentul de pierdere provocat de ataşamentul nostru. La fel, nu riscul de a fi concediaţi sau posibilitatea de a fi părăsiţi ne produce frică, ci pierderea pe care ne-o imaginăm şi care ne provoacă stres emoţional. De ce? Pentru că ne ataşăm. Dependenţa este cea care declanşează agitaţia. Toate acestea ne ajută să înţelegem că, în realitate, emoţiile sunt întotdeauna distorsiuni ale conştiinţei noastre, provocate de diverse forme de ataşament. Dar cum rămâne cu iubirea, fericirea şi bucuria de a trăi – emoţii care par a fi pozitive? Atunci când resimţim astfel de sentimente de iubire şi fericire, pace şi bucurie, putem constata că nu avem parte de agitaţie, nu ne pierdem nici limpezimea, nici concentrarea. De fapt, chiar se întâmplă contrariul: limpezimea şi capacitatea noastră de concentrare sunt repuse în drepturi. De unde credinţa spirituală că iubirea, pacea şi fericirea sunt, în esenţă, feluri de a fi pe care le resimţim şi le transmitem către ceilalţi, însă numai atunci când nu

suntem ataşaţi. Majoritatea căilor spirituale autentice ne vor reaminti că aceste sentimente sunt cele mai naturale stări de a exista. Sunt resimţite înaintea proceselor cognitive şi, deci, înainte să înţelegem diferenţele dintre ideea de pozitiv şi cea de negativ. Iubirea, pacea şi fericirea sunt resimţite instinctiv atunci când suntem spirite libere, când nu mai suntem prizonieri, constrânşi de ataşamente. Pe scurt, dacă dorim să separăm şi să clarificăm semnificaţiile sentimentelor şi ale emoţiilor, dacă dorim să ne eliberăm sinele de agitaţie şi să reînvăţăm starea noastră naturală de a fi, vom avea nevoie să analizăm în profunzime miezul creaţiilor noastre emoţionale, şi anume, sinele conştient.

Tracul de scenă - grijă și dorință de control duse la extrem

Între îngrijorare şi preocupare există o diferenţă subtilă. Preocuparea este raţională, are un motiv, se bazează pe urmărirea unei logici a cauzei şi a efectului. După ce estimăm consecinţele pe care le pot avea acţiunile noastre asupra celorlalţi, acţionăm cu diplomaţie, în aşa fel încât să evităm relele şi complicaţiile inutile. Preocupându-ne, evităm disconfortul şi ne putem relaxa mai mult. Grijilor, pe de altă parte, le lipseşte mecanismul logic al preocupării. Ele au tendinţa, în schimb, să se concentreze pe *dorința* inutilă de a putea schimba trecutul sau de a ne tot gândi la aspectele inevitabile ale viitorului. Mai mult, mintea este încărcată cu griji nejustificate, care se acumulează şi intră în obicei, iar noi le permitem, ba adesea chiar le invităm să ne bântuie, sub forma unui „bruiaj“ regulat pe care ajungem cu rapiditate să-l considerăm normal.

Sentimentele pozitive pot fi învățate și exersate prin diferite tehnici, care pot ajuta la transformarea nesiguranței și fricii în încredere și curaj. Așadar, deja din etapa studiului pieselor, trebuie să incluzi în procesul de învățare și echilibrul emoțional, siguranța sau bucuria de a interpreta respectivul fragment muzical. Sarcina persoanelor care se confruntă cu asemenea probleme este de a alege între a se lăsa pradă gândurilor negative, sau să preia controlul asupra gândurilor și emoțiilor, integrându-le în procesul creației. O tehnică foarte bună este cea a afirmațiilor pozitive, care e bine să fie repetate cât mai des. Această tehnică va ajuta la construirea unor noi conexiuni cerebrale care le vor înlocui pe cele care participau în manifestarea emoțiilor negative într-un mod repetat și mecanic. Astfel, vor lua naștere noi emoții și stări pozitive, ce vor avea un efect benefic în

actul interpretativ. Iată o serie de exemple de astfel de afirmații, care pot fi personalizate după nevoia fiecăruia:

Sunt curajos și am încredere în mine.
Am puterea de a trece cu bine peste orice problemă.
Am încredere în talentul meu și în abilitățile dobândite.
Sunt unic în manifestarea mea.
Am voie să greșesc.
Mă iubesc și mă accept.
Îmi pot învinge teama pe care o simt în acest moment.
Îmi accept emoțiile și le las să se manifeste.
Este în regulă și uman să am imperfecțiuni. În ele stă puterea mea.
Sunt mândru de mine și de tot ce am realizat până acum.

Tehnica de mindfulness se bazează pe dirijarea respirației într-un mod conștient, pentru a ne restabili echilibrul mental, emoțional și fizic. Putem gestiona tracul de scenă și putem depăși emoțiile negative care ne afectează procesul interpretativ, abordând o serie de comportamente atent controlate și exersate în mod repetat de fiecare dată când suntem în situația de a manifesta trac:

Înaintea unui eveniment generator de anxietate:

• Putem adopta un set de exerciții de respirație conștientă, cu un ritm controlat: inspirăm timp de 4 secunde, reținem respirația 4 secunde, expirăm timp de 6 secunde;

• Încercăm să ne concentrăm atenția totală asupra respectivului eveniment și nu ne lăsăm distrași de alți stimuli din exterior;

• Ne imaginăm/proiectăm detaliat starea noastră din timpul spectacolului sau concertului într-un mod cât mai pozitiv, inclusiv emoțiile pe care le vom simți;

• Ne acceptăm starea de nervozitate pe care o avem și ne concentrăm și mai mult asupra exercițiilor de respirație;

Când ajungem pe scenă:

• Inspirăm și expirăm cât mai profund de câteva ori.

• Ne concentrăm, ne imaginăm sunetele pe care le vom crea, ne transpunem în starea emoțională pe care ne-o generează lucrarea muzicală ce urmează să o intepretăm.

• În timpul actului artistic, ne îndreptăm atenția spre momentul prezent, spre ceea ce simțim și la nivel senzorial (contactul degetelor cu clapele, corzile, arcușul, senzațiile din laringe, din corp, starea emoțională etc.)

• Ne acceptăm eventualele momente de neatenție. Trecem peste ele și ne concentrăm pe ceea ce urmează.

• Încercăm să ne bucurăm de momentul respectiv, de oamenii care ne ascultă și de sunetele care iau naștere în acea clipă.

La toate aceste exerciții menționate care se efectuează strict în momentele de anxietate, ar fi ideal să adăugăm zilnic adoptarea unui stil de viață mai sănătos, care să implice o alimentație sănătoasă și diversă, activități care implică mișcarea și antrenarea corpului, să ne îmbunătățim calitatea somnului, meloterapie, aromaterapie, cromoterapie, masaje relaxante, cultivarea zilnică a recunoștinței și a unei stări de pace cu noi și cu ceilalți oameni și orice alte activități care ne ajută să avem o stare interioară mai bună și mai încrezătoare și o atitudine generală mai pozitivă asupra vieții.

Bibliografie:

1. Moor, A. Bret, *Cum să-ți controlezi anxietatea. Ia tot ce e mai bun din griji, stres și temeri*, Editura Trei, Colecția Psihologie Practică, București, 2016

2. Sandner, Ursula, *Puterea ta interioară: preia controlul asupra vieții tale*, Editura Gordian, Timișoara, 2015

3. Sweet, Corinne, *Jurnal de mindfulness. Exerciții care vă ajută să găsiți pacea și calmul oriunde v-ați afla*, Editura Litera, Colecția Introspectiv, București, 2016

Webografie:

https://www.ninaparaschivescu.ro/omul-devine-ceea-ce-gandeste-100-de-afirmatii-pozitive-pentru-incredere-in-sine/ (accesat 10.09.2022)

https://psihiatriebucuresti.ro/managementul-stresului/ (accesat 10.09.2022)

Motetul *Sitivit anima mea*
de G. P. da Palestrina (1525-1594)
Analiză muzicală

Lect. univ. dr.Cristian Dumea
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
cristidumea@yahoo.it

Abstract

This investigation analyses from morphlogical and synthetical point of view the motet Sitivit anima mea composed by Giovanni Pierluigi da Palestrina, a composer belonged to Renaissance. The motet is the continuation (second part) of the well known creation Sicut cervus of the same composer. His intention is that one, to descompose musical contruction of the motet and to discover the way of organization of the sound material.

The basic element which goes to form the motet, starts from the textual phrase which contribute to achieve musical phrase. The connection between the sentences takes place about ordinary musical note of the two acords which separates the musical segments. The way of contruction of this musical forms is genarally speaking the same for all works of the composer.

Keywords: *motet, modalism, polyphonic, counterpoint, Renaissance, Palestrina.*

Acest opus aparţine compozitorului Giovanni Pierluigi da Palestrina din perioada Renaşterii, epoca de aur a polifoniei vocale, şi face parte din *Il Libro Secondo dei Mottetti a 4 voci secondo la ristampa del 1604*[1].

Genul

Fragmentul intră în categoria genului vocal polifonic sacru, fără acompaniament instrumental, prin folosirea limbii latine şi recurgerea la un izvor textual sacru, cu destinaţie liturgică.

Forma

Desfăşurarea şi organizarea materialului sonor este realizat sub forma unui motet având o scriitură de tip polifonic pe patru voci *a cappella*, prin suprapunerea mai multor linii melodice.

Modul

[1] Cf. *Le opere complete di Giovanni Pierluigi da Palestrina*, per cura e studio di R. CASIMIRI, vol. XI, Edizione Fratelli Scalera, Roma 1941, pp. 44-47.

Ţinând cont de faptul că lucrarea datează din perioada când compozitorii erau dependenți de sistemul modal, cel tonal fiind în curs de perfecţionare, nu putem vorbi încă de tonalitate – limbaj şi terminologie improprii pentru acea perioadă -, ci de modalism. Incipitul tematic din primele 3 măsuri ale *cantus*-ului, mersul melodic, cadenţele mediane şi nota finală a fragmentului (*finalis*) aminteşte de tonul V autentic gregorian, ceea ce catalogheazā opusul într-un *tritus* autentic.

Hexacordul moale

Teoria muzicală renascentistă prevedea trei tipuri de hexacord, sau sisteme scalare de şase note în sens ascendent, bazat pe aceeaşi poziţie a semitonului aflat între treptele III-IV. Astfel, exista hexacordul natural (începea cu nota DO), dur (de la nota SOL) şi moale (FA, utilizând Si bemolul).

Motetul de faţă prin prezenţa bemolului utilizează hexacordul moale. *Molle* şi *durum* confereau atribute semantice corespunzătoare liniilor melodice şi relativelor armonii asupra cărora erau construite.

Problematica etosului

Codificarea teoretică şi obișnuința muzicală comună din acel timp considera că pentru a scoate în evidenţă o stare sufletească dintr-o anumită situaţie emotivă dedusă din text, trebuia folosit modul cel mai potrivit[2]. Din analiza internă a partiturilor sale, exegeţii palestrinieni consideră însă, că autorul nu se adecvează prescrierilor tratatelor din acea perioadă, atribuţia modală nefiind determinată de necesităţile legate de conţinutul textual, ci mai degrabă de intenţia de a organiza fragmentele în grupări modale[3]. Cu alte cuvinte, Palestrina nu este un cultor al semantismului muzical - adică de a conferi unui cuvânt un tratament armonic special sau o atenţie muzicală deosebită prin folosirea anumitor figuraţii pentru a-i evidenţia semnificaţia – şi acest lucru se poate observa în madrigale, locul prin excelenţă a „picturii sonore", unde nu sunt prezente figuraţii particulare care au pretenţia de a fi „iconografice" şi nici madrigalisme prea descriptive.

---

[2] Johannes Tinctoris (1435-1511), primul autor al unui mic dicţionar de termeni muzicali, în câteva definiţii de-ale sale prezintă efectele muzicii asupra subiectului uman (cf. Ch.E.H. de Coussemaker, *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera*, IV, Parigi 1864-1876, p. 179). De asemenea, G. Zarlino în *Istituzioni harmoniche*, Libro I, cap. XXXII, alcătuieşte un fel de vocabular muzical în care prezintă armoniile muzicale corespunzătoare unor cuvinte cu o precisă putere semantică. Cf. A. BASSO în *Dizionario Enciclopedico Universale Della Musica e dei Musicisti*, UTET, Torino 1984, Il Lessico, vol. II, p. 161.

[3] Cf. MARCO DELLA SCIUCCA, *Giovanni Pieluigi da Palestrina*, L'Epos Società Editrice, Palermo 2009, p. 239.

Structura arhitectonică

Motetul este alcătuit dintr-o serie de segmente melodice, fiecare segment corespunzând unei fraze textuale. Succesiv, fiecare segment este caracterizat de unul sau mai multe motive melodice asupra căruia este intonat textul, prezentate în imitaţie de toate vocile sau omoritmic[4].

Raportul text-muzică

Caracteristica motetului constă în faptul că structura melodică este determinată de text, de frazele şi semifrazele acestuia cărora le corespund frazele şi semifrazele melodice. Fizionomia subiectelor sau a temelor melodice este condiţionată de cuvintele textelor din fiecare secţiune în parte, melodia nefiind altceva decât o ornamentare a textului.

Textul

Izvorul de inspiraţie textuală al compozitorului este sacru. Textul, în limba latină, luat din psalmul 42, versetele 2-4 este următorul (numerele romane se referă la segmentele motetului):

I *Sitivit anima mea ad Deum fontem vivum:*
Sufletul meu este însetat de Dumnezeul cel viu:

II *quando veniam et apparebo ante faciem Dei?*
Când voi veni şi mă voi arăta înaintea feţei lui Dumnezeu?

III *Fuerunt mihi lacrymae meae panes die ac nocte,*
Lacrimile mele îmi sunt pâine ziua şi noaptea,

IV *dum dicitur mihi quotidie: Ubi est Deus tuus?*
pe când mi se spune în fiecare zi: unde este Dumnezeul tău?

Tehnica componistică

Procedeul de care autorul se foloseşte pentru a-şi organiza materialul sonor este cel de contrapunct bazat pe principiul imitaţiei. Acesta constă din expoziţia motivului tematic numit *dux*, antecedent sau subiect şi este determinat de fraza textuală. Acelaşi motiv tematic, numit *comes* sau consecvent, este reluat într-o altă secţiune vocală, mai mult sau mai puţin

[4] Stil polifonic în care părţile se desfăşoară pe axa verticală în mod paralel cu valori de durată egală, dar care din punct de vedere melodic sunt diferite. Termenul este deseori folosit, în mod impropriu, ca sinonim al *omofoniei* (emisia din partea mai multor voci sau instrumente a aceloraşi sunete, dar la unison sau la octavă). Cf. *Enciclopedia della Musica,* Garzanti, Milano 2003, pp. 613-614.

variat, la un interval diferit faţă de cel din expoziţie. Construcţia contrapunctică-imitativă pe două voci, potrivit terminologiei renascentiste, este numită *bicinium*.

În cele ce urmează vom analiza rând pe rând segmentele melodico-textuale ţinând cont de organizarea liniilor melodice în desfăşurarea lor orizontală şi incidenţa verticală cu celelalte voci, precum şi de tipologia întrepătrunderilor partidelor vocale.

Primul segment melodico-textual:

Sitivit anima mea ad Deum fontem vivum (măsurile 1-17)

Tema primului segment din motet este expusă de *altus* la dominantă (*ex. 1.1*):

Ex. 1.1 – Transcrierea măsurilor 1-7 din partida altus-*ului din motetul* Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Motivul este reluat pe tonică de către *cantus* în prima măsură, cu o lejeră modificare în intervalul dintre primele două note (terţă) din incipitul melodic (*ex. 1.2*) şi astfel avem primul *bicinium*:

Ex. 1.2 – Transcrierea măsurilor 1-5 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

După cum se poate observa din exemplul următor (*ex. 1.3*), procedeul imitativ continuă şi în cel de-al doilea *bicinium*, între *tenor* şi *bassus*, de data aceasta inversându-se treptele melodice. Astfel, în măsura 5

tenorul expune din nou, dar la tonică, în timp ce basul (măsura 7) răspunde la dominantă.

Ex. 1.3 – Transcrierea măsurilor 5-9 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

În interiorul primului segment (*ex. 1.4*) există alte intrări tematice pe cuvintele „ad Deum fontem vivum" ce se succed de la o voce la alta în imitaţie sistematică, imitaţie uneori parţială sau cu uşoare modificări. Construcţia motivului este realizată pe un sistem scalar treptat ascendent tetracordic, fie spre tonică, fie spre dominantă, care prin întrepătrunderea diversificată a ţesăturilor vocale şi prin intrări succesive realizează specificul polifoniei palestriniene. Folosirea sistemului tetracordal denotă familiaritatea compozitorului cu modurile gregoriene, fiecare mod fiind alcătuit dintr-o scară diatonică ascendentă de opt sunete, având la bază teoria muzicală greacă, teorie fundamentată pe conceptul de tetracord.

Când părţile vocale nu sunt ocupate cu o intrare tematică, ele îşi desfăşoară cursul în contrapunct liber, respectând riguros regulile de armonie.

Alteraţiile

În estetica partiturii se pot observa de asemenea prezenţa unor alteraţii în paranteze deasupra anumitor note, în cazul primului segment fiind vorba de becar deasupra treptei a IV-a (măsurile 9 şi 12, *tenor*, timpul 4; măsura 13, *cantus*, timpul 4; măsura 14, *tenor*, timpul 3; măsura 15, *altus*, timpul 4). În acest caz, becarul are funcţia nu numai de o simplă alteraţie momentană tranzitorie, ci şi de a realiza o adevărată modulaţie, SI bemolul fiind un element constitutiv al modului de *tritus*.

Este interesant de subliniat faptul că prezenţa acestor alteraţii se găsesc deasupra acelor trepte care au o funcţie polivalentă şi care permit trecerea de la o tonalitate la alta. Acesta este un indiciu ce dovedește perioada istorică de tranziţie de la modal la tonal prin afirmarea sensibilei şi a conceptului de tonică-dominantă ca centru gravitaţional al compoziţiei.

Faptul că aceste alteraţii se găsesc în paranteze indică dubla posibilitate executivă.

Primul segment se termină cu cadenţa perfectă V-I din măsurile 16-17. Disonanţa bine pregătită din *cantus* pe treapta a V-a, măsura 16, precum şi rezolvarea întârzierii 4-3 este o constantă a compozitorului din Palestrina, aceasta fiind de altfel o cadenţă tipic renascentistă.

C. ad De - um fon - tem vi - vum, vi - - - - - vum: quan-
A. me - a, ad De - um fon - tem vi - - vum: quan - do
T. vum, ad De - um fon - tem vi - - - - - - vum:
B. vum, ad De - um fon - tem vi - - vum: quan - do

Ex. 1.4 – Transcrierea măsurilor 13-17 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Din exemplele de mai sus se poate observa cum primul segment melodico-textual se deschide cu o expoziţie în imitaţie a motivului tematic şi se conclude cu o cadenţă. Segmentul fiind mai lung, se verifică şi alte intrări ale motivului tematic.

Segmentul succesiv începe imediat pe treapta a IV-a după primul timp din măsura finală a primului segment, FA-ul tenorului fiind punctul de legătură şi nota constitutivă a acordului succesiv. De notat lipsa terţei din acordul treptei a IV-a pe timpii doi şi trei, şi folosirea primei răsturnări a acordului de tonică pe timpul al patrulea la vocea gravă. Cvintele goale fără terţă şi evitarea folosirii fundamentalei la vocea gravă diminuează impresia de centru gravitaţional de tip tonal, accentuând astfel caracterul modal al fragmentului.

Al doilea segment melodico-textual:

quando veniam et apparebo ante faciem Dei? (măsurile 17-31)

Tema este expusă de *altus* la cvartă superioară (*ex. 2.1*):



Ex. 2.1 – Transcrierea măsurilor 17-20 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Ea este reluată în ordine succesivă de *cantus* şi *tenor* pe FA, şi de *bassus* din nou la cvartă. În măsura 24 găsim o modulaţie la dominantă prin alterarea bemolului din *tenor*. Pe ultimul timp din aceeaşi măsură, *cantusul* prezintă un alt motiv repropus de celelalte voci pe cuvintele „ante faciem", prin care compozitorul aminteşte de incipitul melodic din primul segment.

În acest segment se poate observa cu câtă uşurinţă autorul împleteşte vocile în ţesutul polifonic cu mijloace aparent simple. De remarcat scările descendente pe DO şi pe FA din *cantus* şi *altus* în măsurile 25-28 (*ex. 2.2*) care merg într-un paralelism de terţă sau de secundă pe trepte alăturate prin folosirea inteligentă a figuraţiei contrapunctice. Interesant este tratamentul armonic al măsurii 27 care realizează o semicadenţă cu un caracter modal: II^{4-3}– III^{6}–V.

C. te fa - ci - em De - - - - - i, an - te fa - ci - em

A. an - te fa - ci - em De - - - i,

T. an - te fa - ci - em De - i, an -

B. an - te fa - ci - em

Ex. 2.2 – Transcrierea măsurilor 25-28 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Faptul că acest segment a început cu SI bemol şi se termină tot pe acest acord putem spune în termeni tonali că autorul a gândit secţiunea în această tonalitate, fapt confirmat de cadenţa perfectă V-I din măsurile 30-31.

Al treilea segment melodico-textual:

Fuerunt mihi lacrymae meae panes die ac nocte, (măsurile 31-42)

Este expusă noua temă de *altus* (*ex. 3.1*), care din punct de vedere melodic are incipitul identic cu cel din *cantus* din primul segment, dar transpus pe treapta IV şi pe un text diferit.



Ex. 3.1 – Transcrierea măsurilor 31-33 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Celelalte voci intră în succesiune. Când *altus* a terminat de expus începe un nou motiv tematic care poate fi considerat şi continuarea expoziţiei (*ex. 3.2*):

C. mi - hi la - cry -
A. la - cry - mae me - ae
T. e - runt mi - hi la - cry - mae me - ae
B. hi la - cry - mae me - ae

Ex. 3.2 – Transcrierea măsurilor 33-36 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

Prezenţa bemolului pe MI şi armonia verticală a celorlalte voci indică folosirea modului de *protus*. În măsurile 33-39 întâlnim două secvenţe succesive care sunt adevărate exemple de polifonie.

Întrepătrunderea vocilor în ordinea indicată de compozitor (*altus-bassus-tenor-cantus*) pe treptele acordului de tonică din protus (SOL în transpoziţie), fluiditatea liniilor melodice realizate prin folosirea scărilor descendete conjuncte, înlănţuirea acordurilor prin întârzieri riguros pregătite şi rezolvate, note rebătute, paralelismul dintre *altus* şi *basus* (măsurile 34-36) – în acel moment voci exterioare – la interval de sextă, evitarea complexităţii armonico-polifonice, toate sunt elemente tehnice, resurse şi mijloace componistice net palestriniene selectate cu grijă prin care este realizată armonia modală. Toate aceste elemente sunt puse în slujba textului pentru a-i evidenţia inteligibilitatea, principiu fundamental în compoziţiile autorului.

Segementul se temină cu obişnuita cadenţă V-I (măsurile 41-42) prin naturalizarea bemolului din *altus,* dar în contextul de legătură a segmentelor este o cadenţă la dominanta DO.

Al patrulea segment melodico-textual:

dum dicitur mihi quotidie: Ubi est Deus tuus? (măsurile 42-59)

Ultima parte se deosebeşte de celelalte prin îmbinarea polifoniei cu o scriitură de tip secvenţial izoritmic (*ex.4.1*).

C.
cte, dum di - ci - tur mi - hi quo - ti - di - e: U - bi est
A.
cte, dum di - ci - tur mi - hi quo - ti - di - e, quo - ti - di - e: U -
T.
dum di - ci - tur mi - hi quo - ti - di - e, quo - ti - di - e: U -
B.
cte, dum di - ci - tur mi - hi quo - ti - di - e,

Ex. 4.1 – Transcrierea măsurilor 42-46 din motetul Sitivit anima mea *de G.P. da Palestrina.*

În aceast segment compozitorul acordă o atenţie deosebită textului „ubi est Deus tuus?” prin repetarea lui, probabil datorită semnificaţiei intrinsece, dar tratând în mod egal vocile, fără a privilegia vreuna.

În măsurile 42-44 notăm o înlănţuire acordică de tip plagal, iar în măsurile 48-49 cadenţa *d'inganno* V-VI, ceea ce permite reluarea întrebării „ubi est Deus tuus?”, de data aceasta în succesiunea imitativă *bassus-tenor-altus*, după ce în prealabil a fost enunţată în sens invers începând cu registrul acut spre grav de *cantus-altus-tenor.*

Măsura 52 prin folosirea treptelor V-I prin lărgirea ei putea fi concluzivă. Autorul preferă însă, reluarea temei cu o armonie mai mult sau mai puţin variată întrebând din nou „ubi est Deus tuus?”, combinând partidele vocale într-un alt mod, de data aceasta prin simultaneitatea părţilor exterioare introducând mai apoi *tenor* şi *altus* realizând astfel *coda* fragmentului şi pregătind cadenţa finală.

Aspecte stilistice concluzive

Ceea ce uimeşte în acest fragment, ca de altfel şi în celelalte compoziţii ale lui Palestrina, este limbajul său aparent simplu, dar în realitate greu de codificat. Scriitura sa contrapunctică a fost dintotdeauna un obiect de mare admiraţie şi de studiu; elementul dominant al stilului său este frumuseţea naturală a liniilor melodice, în care este evidentă influenţa cântecului gregorian[5].

Din analiza desfăşurării fiecărei partide vocale, am notat anumite motive melodice care fac parte din repretoriul gregorian, îndeosebi din acele fragmente catalogate în *tritus* autentic sau *protus* plagal, în special incipiturile melodice ale tonurilor psalmodice din modurile corespunzătoare. Acestea, evident, în contextul polifoniei primesc o conotaţie pe axa temporală şi o funcţie valorială.

Deseori în construcţia melodiei sunt folosite scări diatonice ascendente sau descendente pe trepte alăturate evitând cromatismele ornamentale sau de pasaj. Alteraţiile când sunt folosite au o funcţie bine definită: aceea de a „modula” în modal sau de a menţine caracterul modal al fragmentului.

De asemenea, autorul preia din gregorian în polifonia sa şi acele trepte modale care au o importanţă structurală şi care îi permit desfăşurarea şi diversificarea armoniei. Am văzut că este vorba mai cu seamă de treptele I, II, IV, V şi VI.

Notăm și prezenţa vocalizelor, destul de extinse uneori, pe anumite cuvinte, ceea ce ne trimite cu gândul la melismele gregoriene.

---

[5] Cf. C. DUMEA, *Giovanni Pierluigi da Palestrina*, în ”Caietele Institutului Catolic”, Arhiepiscopia Romano-Catolică de București 2010, Nr. 1 (15)/2010, pp. 12-13.

Cadenţele sunt aproape în forma standard de V-I cu întârzierea 4-3, pregătită anterior. Acestea delimitează segmentele melodico-textuale între ele.

Am notat, de asemenea, că un element din acordul final al segmentului garantează continuitatea cu acordul următor şi, deci, cu segmentul succesiv, aceasta fiind nota comună din ambele acorduri.

Esenţa armoniei palestriniene stă în contrastul dintre disonanţă şi consonanţă, cu momente de tensiune urmate imediat de altele de destindere, echilibrul structural, linii melodice suprapuse bine delimitate, fluiditatea vocilor şi vocalitate specifică[6].

Îmbinarea acestor trăsături dau ca rezultat un material sonor ce trimite sufletul uman în zona sacrului.

Concluzionând, putem spune că toate elementele şi mijloacele tehnice componistice pe care Palestrina le întrebuințează, reuşesc să imprime muzicii sale gravitate, seriozitate, sobrietate şi sacralitate, trăsături caracteristice întregii sale creații.

Bibliografie

Dicționar de termeni muzicali, Editura Enciclopedică, București 2010.

Dizionario Enciclopedico Universale Della Musica e dei Musicisti, UTET, Torino 1984, Il Lessico, vol. II.

Enciclopedia della Musica, Garzanti, Milano 2003.

Le opere complete di Giovanni Pierluigi da Palestrina, Edizione Fratelli Scalera, Roma 1941, vol. XI.

CH.E.H. DE COUSSEMAKER, *Scriptorum de musica medii aevi nova series a Gerbertina altera*, IV, Parigi 1864-1876.

CRISTIAN DUMEA, *Giovanni Pierluigi da Palestrina*, ”Caietele Institutului Catolic”, Arhiepiscopia Romano-Catolică de București 2010, Nr. 1 (15)/2010

GIOSEFFO ZARLINO, *Istituzioni harmoniche*, Libro I.

DUMITRU BUGHICI, *Dicționar de forme și genuri muzicale*, Grafoart, București 2022.

MARCO DELLA SCIUCCA, *Giovanni Pierluigi da Palestrina*, L’Epos Società Editrice, Palermo 2009.

[6] *Ibidem*

Didascalia drammaturgica come luogo dell'autorialità

di Chiara Boscaro
Laureanda all'Università degli Studi di Milano
info@laconfraternitadelchianti.eu

Abstract:
In playwriting, the stage direction is often considered more of an accident: an indispensable but purely functional object. Yet, the stage direction has undergone many transformations over the centuries, gaining literary dignity and becoming a deputed place where playwrights can present proposals for scenic innovation and talk about what crisis of dialogue makes now impossible to "say" in theatres. The text is the introduction to an essay focused on the evolution of Luigi Pirandello's approach to captioning in relation to his experience as a metteur en scène.

Keywords:
theatre, playwriting, stage directions, linguistics, literature, Pirandello, performing arts, paratext

Con il termine *didascalia*, in letteratura teatrale, si va a definire tutta quella porzione del testo che correda il dialogo - fornendone informazioni utili alla comprensione - e che si distingue graficamente per carattere di stampa e collocazione sulla pagina. Il termine ha etimologia greca, da "*διδασκαλία,* istruzione, insegnamento, [...] designava le iscrizioni indicanti la data e il titolo delle rappresentazioni teatrali" (Demaria e Fedriga, 2001, p. 85). La prima attestazione nell'accezione più moderna, però, si fa risalire al 1658 con la *Didascalia, cioè dottrina comica*, di Girolamo Bartolomeo Smeducci. Il carattere corsivo che tipograficamente spesso la caratterizza, invece, si ritrova a partire dalle opere del sempre seicentesco Giovan Battista Andreini (Ferrone, 1993, p. 225-26).

All'apparato didascalico oggi pertiene una serie di elementi quali nomi e descrizione dei personaggi, nomi dei personaggi come marcatori dei turni di battuta, indicazioni di luogo e tempo, istruzioni per l'entrata o l'uscita dei personaggi, *a parte*, indicazioni prossemiche e gestuali, toni e intenzioni di alcune battute. Si parla di "didascalia implicita nel testo basilare" (Pfister, 1991, p. 15-16) nel caso di formule – incorporate o nascoste nelle battute – che specificano dettagli della scena, come nell'esempio tratto dalla *Mandragola* di Niccolò Machiavelli:

NICIA: Che buone parole! Ché mi ha fracido. Va ratto, di' al maestro ed a Ligurio che io son qui.
SIRO: Eccogli che vengon fuori.

Dove la battuta di Siro va implicitamente a suggerire l'ingresso in scena dei due personaggi. Questo tipo di didascalia si ritrova molto spesso in una letteratura drammatica pensata per la lettura ad alta voce, oppure precedente allo sviluppo di un'editoria di settore.
Si parla di "didascalia esplicita" quando - rispetto al testo basilare - si manifesta con un'altra grafia (corsivo, parentesi, diversa grandezza del carattere): tale attenzione tipografica denota uno sviluppo strettamente legato all'industria editoriale, ma anche una maggiore attenzione degli autori agli aspetti scenici, e non più solo poetici, dei testi drammatici. Si veda l'esempio tratto da *Così è (se vi pare)* di Luigi Pirandello:

AGAZZI: No, ti prego, siedi. Aspetta che entri. Seduti, seduti. Bisogna star seduti. *(al cameriere)* Fa' passare. *(il cameriere, via. Entrerà poco dopo la Signora Frola e tutti si alzeranno. La Signora Frola è una vecchina linda, modesta, affabilissima, con una grande tristezza negli occhi, ma attenuata da un costante dolce sorriso sulle labbra. La signora Amalia si farà avanti e le porgerà la mano).*

Dal punto di vista della tecnica drammaturgica si possono distinguere didascalia "aperta" e "chiusa" (Gegić, 2008, p. 48-49). Per didascalia "aperta", metalinguistica, si indica un suggerimento interpretativo in caso di battuta ambigua o generica, come in questo esempio tratto dall'*ENRICO IV* di Luigi Pirandello:

DOTTORE: *(candidamente)* Non è forse così?

La "chiusa", extralinguistica, incide sulla gestualità e sugli elementi extraverbali in modo imprescindibile, come in questo esempio tratto da *La locandiera* di Carlo Goldoni:

CAVALIERE: Bisogna che ne provveda. Se vi degnate di questa... *(al Marchese)*
MARCHESE: *(prende la cioccolata, e si mette a berla senza complimenti, seguitando poi a discorrere e bere, come segue)*: Questo mio fattore, come io vi diceva... *(beve)*.

La didascalia risponde a regole morfosintattiche piuttosto codificate, definite dall'uso e dalla pratica editoriale e ben riconoscibili, tanto che si può parlare di uno "stile" per la didascalia, almeno sino alla crisi del Realismo a teatro:

> Le discours didascalique est constitué d'une serie de notations brèves et fragmentaires, où l'absence de verbe conjugué, l'emploi du participe présent ou celui d'un present atemporel assure l'actualisation permanente de l'action et fai de chaque lecture un renouvellement de la premiere representation (Lochert, 2009, p. 519).

Lo stile impersonale, paratattico e nominale, quasi apodittico, rendono queste indicazioni quasi degli atti direttivi: le didascalie infratestuali o "d'azione", solitamente al gerundio o al presente indicativo (ma Pirandello, e prima di lui Andreini, sperimenta il futuro indicativo) sottintendono sempre un imperativo. Come Anne Ubersfeld spiega nel *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*: «“un tavolo e due sedie” non significa: “c’è un tavolo”, ma “metti (o immagina) un tavolo e due sedie sulla scena”» (Carandini, Porcelli e Vicentini, 2018). Questi imperativi, volti a meglio specificare la volontà dell'autore, rimangono imprenscindibili per interpreti e registi, che però non sono tenuti (né abituati) ad accoglierli pienamente, giacché dal dialogo tra testo, didascalia e idea di messa in scena nasce l'approccio della "regia critica" novecentesca.

La didascalia, nonostante la riconoscibilità e imprescindibilità, costituisce però un oggetto di studio sfuggente: è una parte costitutiva del testo drammaturgico o un mero strumento ausiliario? Merita uno studio autonomo? Che tipo di correlazione – anche linguistica – insiste tra didascalia e testo basilare?

> Nencioni nel 1976 distingue tra ‘fabula agenda’ e ‘fabula acta’, per definire con la prima espressione il testo approntato per la messa in scena teatrale e con la seconda quello effettivamente recitato, che ha inevitabili differenze rispetto al primo, dovute al passaggio da un parlato-scritto a un parlato-recitato; la presenza nella sola ‘fabula agenda’ di didascalie è una di queste differenze, in quanto esse si configurano come un testo ausiliario rispetto al testo basilare (dialoghi, monologhi, tutto ciò che diviene effettiva recitazione), che non si trasferisce mai (o quasi) nella ‘fabula acta’. (Mingioni, 2013).

Tipiche della 'fabula agenda' sono anche le annotazioni manoscritte sui copioni di registi e interpreti, da considerare didascalie "secondarie" che cadranno al momento della rappresentazione. Anzi, interessante è proprio verificare come alcune di queste didascalie secondarie entrino poi nei testi "canonici", quando l'autore frequenti le prove degli allestimenti (per esempio Pirandello, che accoglie spesso i suggerimenti degli interpreti nelle varie edizioni delle sue opere).

Nella storia secolare del paratesto, la considerazione e la quantità delle didascalie sono mutate moltissimo: nello spettacolo religioso medievale è molto presente; negli "scenari" manoscritti dei Comici dell'Arte diventa strumento di lavoro, descrivendo lazzi gestuali e solamente suggerendo la dinamica del dialogo (improvvisato di volta in volta). È il capocomico Flaminio Scala a concedere alla didascalia dignità letteraria, curando la pubblicazione di cinquanta "scenari" nel 1611, nel volume *Il teatro delle favole rappresentative,* ma in ambito più accademico la riscoperta dei modelli antichi tende a farla ricadere nel discredito. «Per D'Aubignac ad esempio (*Pratique du Théâtre*, 1657) il suo utilizzo è condannabile, in quanto: "Il poeta deve spiegarsi attraverso la bocca degli attori, non può utilizzare altri mezzi"» (Carandini, Porcelli e Vicentini, 2018). Oggi, a differenza delle battute, "le didascalie non possono mai mancare" (Titomanlio, 2013, p. 14): al grado zero, si può trattare di un segno grafico ad apertura del discorso, mentre "Parlando di battute, esse possono anche essere assenti. *Veleno* di Vitrac, ad esempio, ha solo didascalie, e così anche gli *Actes sans paroles* di Beckett" (Molinari e Ottolenghi, 1989, p. 17-18). Si dimostrano quindi oggetti indispensabili, e specchio del doppio ruolo dell'autore come soggetto che crea la voce dell'attore e insieme osserva il testo con l'occhio dello spettatore.

Alimentando l'eterno dibattito, da Aristotele ad Artaud, sullo statuto (autonomo o meno dalla messinscena) della letteratura drammatica, le didascalie ricoprono infatti una doppia funzione:

1. testo di regia, che raccoglie le indicazioni del drammaturgo a chi si occuperà dell'allestimento scenico;
2. indicazioni per il lettore, che può così immaginare il testo come se fosse "agito sul palcoscenico" (tale approccio "letterario" assimilerebbe la lettura del testo teatrale – come oggetto artistico autonomo – alla lettura di un romanzo, come dimostrano le didascalie di alcuni testi di Pirandello adattati dalle novelle).

Questa seconda funzione è andata rafforzandosi nei contesti in cui più precoce è stata la diffusione a stampa della letteratura drammatica (si veda la fortuna editoriale di Shakespeare illustrata in Chartier, 2013) e nel '900, in concomitanza con una graduale crisi del dialogo e con la contaminazione dei generi. Gli autori hanno cominciato a interrogarsi maggiormente sullo stile della didascalia, e su uno statuto non più ancillare al testo basilare, ma anzi, a volte apertamente in contrasto come le didascalie "irrappresentabili" di Sarah Kane, ad esempio in *Purificati*:

> *[...] Rimangono abbracciati, lui dentro di lei, immobile.*
> *Un girasole squarcia il pavimento e cresce alto fin sopra le loro teste.*
> *Quando è cresciuto del tutto, Graham lo attira verso di sé e lo odora.*

oppure letteralmente in dialogo, come il personaggio del Didascalista in Hamelin di Juan Mayorga, che racconta ciò che non si può vedere in scena:

> DIDASCALISTA: Suona il telefono. Montero sa che potrebbe essere importante, perché ha chiesto che non gli passino chiamate. È Julia, dalla scuola di Jaime. Con la coda dell'occhio, Montero osserva Paco e Feli. Paco guarda gli oggetti come se fosse in un museo. Feli sembra ancora intimidita. Non è mai stata in un posto del genere.
> Forse anche lei, spettatore, si è sentito così qualche volta. Dipende da lei creare questa sensazione. *Hamelin* è uno spettacolo senza effetti di luce, senza scenografia, senza costumi. Uno spettacolo nel quale gli effetti di luce, la scenografia, i costumi, li mette lo spettatore.
> Montero dice "Esco subito" o "Tra mezz'ora sono lì" e attacca.

In entrambi i casi, gli autori hanno utilizzato l'apparato didascalico come strumento interno al testo per portare una nuova idea di teatro.

> L'autrice (Pagliai, 1994) muove dall'assunto secondo cui [...] sempre più fino ad oggi, i drammaturghi pongono il testo alla pari, se non al di sopra dello spettacolo e desiderino imprimere in esso la propria cultura e *Weltanschauung*, assegnando così alle didascalie un ruolo chiave, quello del "cantuccio", per dirla con Manzoni, in cui l'autore può esprimersi (Mingioni, 2013, p.

16).

Quando Luigi Squarzina, drammaturgo, regista e studioso, propone di riscrivere una storia del teatro a partire dalle didascalie, riconosce che la loro presenza (o assenza) e tipologia permettono di analizzare "non solo i mutamenti della drammaturgia ma anche della messinscena" (Titomanlio, 2013, p. 16) e della società teatrale più in generale.

> Quando lo scrittore conosce già il tipo di linguaggio della scena del suo tempo e sa, con una certa approssimazione, che il suo testo passerà attraverso quel linguaggio, non ha bisogno di insistere molto sulle didascalie. Quando invece lo scrittore si trova davanti a un'epoca di grandi mutamenti, ricorre allora all'abbondanza e alla precisione delle didascalie nel tentativo di salvaguardare il significato del proprio testo e, contemporaneamente, qualora si tratti di uno scrittore che ha interessi innovativi nei confronti del linguaggio della scena [...], di concorrere a sua volta, e per ciò che gli pertiene, al cambiamento in corso sulle assi del palcoscenico (Livio, 1992, p. 15).

Mediatrice tra parola scritta e assi del palcoscenico, la didascalia diviene allora lo spazio che l'autore dedica al tentativo di "dirigere" la scena, accogliendo i codici spettacolari più attuali o proponendone innovazioni. In questo senso, esemplare è l'evoluzione di un autore come Luigi Pirandello, complice la collaborazione con lo scenografo Virginio Talli, con capocomici illuminati quali Ruggero Ruggeri e un'assidua frequentazione delle avanguardie artistiche coeve.

> Quando il Pirandello scrive un dramma, egli non esprime "letterariamente", cioè con la parola, che un aspetto parziale della sua personalità artistica. Egli 《deve》 integrare la 《stesura letteraria》 con la sua opera di capocomico e regista. Il dramma di Pirandello acquista tutta la sua espressività solo in quanto la 《recitazione》 sarà diretta dal Pirandello capocomico, cioè in quanto Pirandello avrà suscitato negli attori dati una determinata espressione teatrale e in quanto Pirandello regista avrà creato un determinato rapporto estetico tra il complesso umano che reciterà e l'apparato materiale della scena (luce, colori, messinscena in senso largo). (Gramsci, 1992, p. 5)

Tra gli anni '20 e gli anni '30 del secolo scorso le avanguardie storiche, con il loro porre in crisi tutti i codici artistici e spettacolari vigenti e con l'attenzione alle innovazioni luministiche e scenotecniche, spingono la "produzione di senso" dal dialogo alla didascalia, anche grazie alla sperimentazione di una tecnica drammaturgica volta a verbalizzare quanto non si può "dire": sfumature psichiche, visioni in movimento, sonorità...
Si utilizzano, con intento epico e straniante, forme di linguaggio per lo più monologanti, in cui il personaggio diventa proiezione dell'Io-Autore e le parole non raccontano più la realtà, o si rapportano con un tempo diverso dal presente, o infrangono regole logiche del discorso. Gli esiti di queste sperimentazioni, spesso mai approdati sui palcoscenici, sono stati recepiti nei decenni successivi, e sino ad oggi, ogni volta che è tornata a galla la crisi del linguaggio drammatico.

> Nelle forme teatrali postdrammatiche, il testo quando (e se) è trasposto sulla scena, non diviene ormai che un elemento tra gli altri, in una totalità e in una complessità gestuale, musicale e visuale. La frattura tra l'ambito testuale e quello teatrale può amplificarsi fino a una divergenza esibita apertamente, o addirittura a un'assenza totale di relazione. (Lehmann, 1999)

Gli ultimi decenni hanno visto i testi teatrali farsi testi multimediali, arricchendosi di apporti provenienti dal mondo del cinema, del fumetto, della musica, necessari per affrontare spazio-temporalità fluide, la crisi dello statuto del personaggio e la sua alienazione, la narrazione di corporeità non conformi attraverso linguaggi acrobatici, meccanici, musicali, l'evoluzione e la frammentazione dello spazio teatrale e/o sonoro (Titomanlio, 2013, p. 19). Sono questi i caratteri del cosiddetto teatro postdrammatico, definizione assai controversa di Hans-Thies Lehmann che raccoglierebbe buona parte della produzione drammaturgica più recente: “un nuovo teatro nel quale le figurazioni drammatiche potranno ritrovarsi, dopo che dramma e Teatro si sono tanto allontanati” (Lehmann, 1999).

Bibliografia

ARTIOLI, Umberto, 1976, tratto da *Enciclopedia Feltrinelli-Fischer*, vol. 37: *Letteratura 2*, a cura di Gabriele SCARAMUZZA, Feltrinelli, Milano, p. 569-584.

CHARTIER, Roger, 2013, *La mano dell'autore, la mente dello stampatore. Cultura e scrittura nell'Europa moderna*, Carocci, Roma, p. 131-145.

DEMARIA, Cristina, e FEDRIGA, Riccardo, 2001 (a cura di), *Il paratesto*, Bonnard, Milano, p. 85.

FERRONE, Siro, 1993, *Attori mercanti corsari. La Commedia dell'Arte in Europa tra Cinque e Seicento*, Einaudi, Torino, p. 225-26.
GEGIĆ, Emina, 2008, *Dida. La didascalia nel testo drammatico*, Infinito Edizioni, Formigine (MO), p. 48-49.
GOLDONI, Carlo, 1753, La locandiera, a cura di Giovanni ANTONUCCI, 1999, Newton & Compton, Roma, p. 290.
GRAMSCI, Antonio, 1992, *Pirandello Ibsen e il Teatro*, Editori Riuniti, Roma, p. 5.
KANE, Sarah, 2000, *Tutto il teatro*, a cura di Luca SCARLINI, Einaudi, Torino, p. 111.
LEHMANN, Hans-Thies, 1999, *Postdramatisches Theater*, Verlag der Autoren, Frankfurt am Main, p. 161.
LOCHERT, Véronique, 2009, *L'écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen aux XVI et XVII siècles*, Droz, Genève, p. 519.
LIVIO, Gigio, 1992, *La scrittura drammatica. Teoria e pratica esegetica*, Mursia, Milano, p. 15.
MACHIAVELLI, Niccolò, 1964, *Mandragola*, a cura di Guido DAVICO BONINO, Einaudi, Torino, p. 20.
MAYORGA, Juan, 2011, *Teatro*, Ubulibri, Roma, p. 98.
MINGIONI, Ilaria, 2014, *A parte. Per una storia linguistica della didascalia teatrale in Italia*, Società Editrice Romana, Roma.
MOLINARI, Cesare e OTTOLENGHI, 1989, *Leggere il teatro*, Vallecchi, Firenze, p. 17-18.
PFISTER, Manfred, 1991, The theory and analysis of drama, Cambridge University Press, Cambridge, p. 15-16.
PIRANDELLO, Luigi, 1925, *Così è (se vi pare)*, a cura di Alessandro D'AMICO, 1993, Mondatori "I Meridiani", Milano, 1, p. 449.
PIRANDELLO, Luigi, 1922, *ENRICO IV*, in *Maschere Nude*, a cura di Alessandro D'AMICO, 1993, Mondatori "I Meridiani", Milano, 2: p. 794.
PIRANDELLO, Luigi, 1925, *Sei personaggi in cerca d'autore*, in *Maschere Nude*, a cura di Alessandro D'AMICO, 1993, Mondatori "I Meridiani", Milano, 2: p. 676.
TITOMANLIO, Carlo, 2012, *Dalla parola all'azione: forme della didascalia drammaturgica (1900-1930)*, ETS, Pisa.
VANNUCCI, Alessandra, 2020, *Pirandello agli attori*, in CASELLA, Paola e KLINKERT, Thomas, 2020, *Pirandello tra presenza e assenza. Per la mappatura internazionale di un fenomeno culturale*, Peter Lang, Zurich.

CITAZIONI web (in ordine alfabetico)

CARANDINI, Silvia; PORCELLI, Maria Grazia; e VICENTINI, Claudio, 2018, *Il teatro delle didascalie: dal vaudeville a Beckett, 16-17 novembre 2018, Castello di Torre in Pietra - Torrimpietra (Roma)* [online], Associazione Sigismondo Malatesta, Santarcangelo di Romagna, Roma, Napoli, Venezia [consultato il 29 novembre 2022]. Disponibile da:
https://www.sigismondomalatesta.it/In-evidenza.asp/idSigMa=29/desc=In-evidenza
Didascalia, in Treccani.it – Vocabolario Treccani on line, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma [consultato il 29 novembre 2022]. Disponibile da: https://www.treccani.it/vocabolario/didascalia/

Mihail Cehov

sau

Calea discipolului revoltat

Conf. univ. dr. Ioana Visalon
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
ioana.visalon@ugal.ro

Abstract

This article analyzes the ways in which the own artistic researches and biography had shaped the pedagogical method of Michael Chekhov. "The most brilliant of my students" in Stanislavski's words, Mikhail/Michael Chekhov, the grandson of the great playwright, is one of the most important acting school creators of the 20th century. He trained or influenced some of the most brilliant american theater pedagogues and actors, including Stella Adler, Mala Powers, Gregory Peck, Gary Cooper, Yull Brynner, Clint Eastwood, Anthony Quinn or Marilyn Monroe. His theatrical research aimed to provide an acting technique that would stimulate access to imagination, without appealing to the actor's personal affective memory - the main tool in Stanislavskian pedagogy.

Key words*: Michael Chekhov, acting method, creative imagination, theater pedagogy*

Numit de către Stanislavski *cel mai strălucit dintre studenţii mei,* Mihail Cehov (cunoscut, mai apoi, în Statele Unite, sub numele de Michael Chekhov), nepotul marelui dramaturg, este unul dintre cei mai importanţi creatori de şcoală ai secolului al XX-lea. A format sau influenţat, la rândul său, o pleiadă de străluciţi pedagogi de teatru şi de actori, printre care Stella Adler, Mala Powers, Gregory Peck, Gary Cooper, Yull Brynner, Clint Eastwood, Anthony Quinn sau Marlyn Monroe. Cercetările sale teatrale au vizat crearea unei tehnici care să stimuleze accesul la imaginaţie, fără a mai face apel la memoria afectivă personală a actorului-principalul instrument de activare al energiei creatoare în pedagogia stanislavskiană. Concepţia sa teoretică a fost rezultatul direct al căutărilor sale ca artist, ca actor. Considerat a fi unul dintre cei mai mari actori ruşi ai epocii sale, Mihail Cehov a creat roluri de o asemenea originalitate, lirism şi combustie emoţională încât şi-a uimit, pur şi simplu, nu doar publicul, care îl adora, ci şi colegii de scenă şi

regizorii cu care a lucrat. Extraordinara sa dăruire în lucrul asupra rolului se împletea cu o nesecată bucurie a jocului, cu un umor neobosit şi plin de candoare.

Fervoarea căutărilor sale ca actor este sursa primară a pedagogiei sale, în cazul său, opera teoretică fiind intrinsec legată de parcursul artistic şi uman. Cred că tocmai aceeastă legătură directă cu practica scenică este profund caracteristică pedagogiei cehoviene, motiv pentru care voi urmări în cele ce urmează un traseu biografic ale cărui principale jaloane artistice şi umane marchează şi descoperirile de ordin teoretic.

Născut în 1891, la Sankt- Petersburg, Mihail Cehov a manifestat încă din copilărie un viu interes pentru jocurile teatrale şi se amuza imitând diferiţi cunoscuţi sub privirile încurajatoare ale dădacei sale, spectator fidel al producţiilor lui improvizate.

Luam prima haină interesantă, care îmi cădea sub ochi, amuzându-mă să descopăr cine puteam deveni îmbrăcând-o. Aceste improvizaţii puteau să ia un ton serios sau comic, funcţie de costumul ales, dar, orice făceam, dădaca mea sfârşea prin a râde în hohote, până la lacrimi.[1]

La numai 16 ani, Cehov este admis la Şcoala Dramatică patronată de controversatul scriitor Alexei Suvorin. La doar doi ani de la admitere, timp în care a excelat în roluri comice, este distribuit în rolul titular din spectacolul *Ţarul Fiodor Ivanovici* de Alexei Tolstoi. Fotografia- document redă un chip puternic grimat, aproape o mască, de o expresivitate grotescă.

Spectacolul a fost jucat în faţa ţarului Nicolae al II-lea, care, foarte impresionat de performanţa lui Cehov, îl întreabă, cu naivitate, pe actor: *Şi cum faceţi să nu vă cadă nasul fals?*

Actor de o extraordinară capacitate de transfigurare, al cărui joc îmbina magistral realismul emoţiei cu o debordantă inventivitate în compunerea personajului[2], Michael Chekhov şi-a consolidat cariera sub directa îndrumare a creatorului *Sistemului*, Constantin Stanislavski. Se face remarcat încă de la debutul său pe scena Studioului Experimental al Teatrului de Artă, obţinând, în stagiunea 1912-1913, roluri secundare în numeroase spectacole, inclusiv în legendarul *Hamlet* al lui Gordon Craig.

---

[1] Mel Gordon, prefaţa, Michael Chekhov *On the Technique of Acting,de* Harper Paperbacks, 1993, p.7

[2] Cf *ibid..*, p.12.

Mel Gordon relatează[3] un prim moment de contradicţie între maestru şi tânărul său discipol. Se pare că, după o reprezentaţie a spectacolului *Bolnavul închipuit,* Stanislavski i-ar fi reproşat lui Chekhov, care juca rolul unuia dintre medici, că *s-ar fi distrat prea mult în rolul său.* Remarca l-ar fi descumpănit amar pe tânărul actor-*Bolnavul închipuit nu este o comedie? Nu ar trebui totuşi să ne şi amuzăm puţin?* Acest episod, conţine, cred eu, aidoma povestirilor zen, o interogaţie neaşteptat de profundă, un fel de radiografie instantanee a unei provocări importante în epoca post-stanislavskiană.

Este suficient să joci cu totală asumare situaţia comică? E întotdeauna valabilă indicația: ”joacă tu sincer, fii adevărat în situaţie, că iese ea, comedia, de la sine”? Ei bine, practica arată că **nu întotdeauna ”comedia iese de la sine”**. Simpla asumare a situaţiei, oricât de sinceră, nu poate rezolva întotdeauna problema. Dintre numeroasele exemple pe care le-am întâlnit, îmi permit să amintesc un spectacol cu *D'ale carnavalului,* de I.L. Caragiale, mai precis, celebra scenă a *Catindatului – Ştii s-o scoţi?Scoate-o!* Asumarea situaţiei era totală, actorul juca durerea de dinţi cu o asemenea credinţă încât stârnea mila şi empatia spectatorului. Doar că e greu să râzi de cineva care stârnește mila. Dacă pe primul plan este **asumarea situaţiei**, în cazul nostru, durerea de dinţi şi nu **caracterizarea personajului** -pe cine doare măseaua?- comedia **nu are șanse** să apară pentru că durerea nu este comică.

Practica teatrală demonstrează de sute de ani că unul dintre resorturile fundamentale ale comediei este bucuria jocului. Bucuria de a te juca de-a personajul, nu neapărat de a-l întruchipa pur şi simplu. De a-l caracteriza, de a-l comenta, de a-l caricaturiza. Cu deplină asumare a jocului de-a personajul şi nu doar a situaţiei. Asumarea situaţiei este, deci, o condiţie necesară, dar nu întotdeauna suficientă pentru ca mecanismul comic să funcţioneze.

Nu vom şti, din păcate, cine avea dreptate, dacă Stanislavski a amendat un puseu de cabotinism deranjant al tânărului actor sau dacă maestrul făcea un exces de rigoare, care reteza neinspirat bucuria jocului. Episodul acesta conţine, *in nuce*, un punct de divergenţă important între cei doi mari pedagogi. Cehov va fi din ce în ce mai interesat de caracterizarea personajului, de definirea unei tehnici care să permită actorului să creeze personaje, nu plecând de la propria sa biografie, ci de la apelul la imaginaţia creatoare.

Pentru artiştii cu imaginaţie dezvoltată, imaginile sunt entităţi vii, la fel de reale în ochii sufletului precum sunt obiectele ce ne încojoară pentru

[3] Cf. *Ibid. p.10*

ochii noştri fizici. Apariţia acestor entităţi vii ţi face să vizualizeze o viaţă interioară, să participe la fericirea sau suferinţele evocate astfel, râzând sau plângând, arzând de focul acestor sentimente.[4]

Poate nu întâmplător, primul mare succes îl va avea Cehov în spectacolul experimental *Epava „Bunei Speranţe”* de Herman Heijerman, regizat de către un alt viitor important creator de şcoală, Richard Boleslavsky, cofondatorul (împreună cu Maria Ouspenskaya) al American Laboratory Theatre, principal focar de diseminare a pedagogiei stanislavskiene în America. Mihail Cehov reuşeşte să facă dintr-un rol minor, Kobe, un pescar sărac, adevărata revelaţie a spectacolului, atrăgându-şi reproşul că a depăşit intenţiile autorului. Potrivit cronicilor vremii, în interpretarea lui Cehov, graţie unei adevărate magii a gestului şi a machiajului, Kobe era o stranie creatură, de un intens lirism, un adevărat căutător al adevărului, inocent şi tulburător[5].

Transgresarea intenţiilor autorului şi ale piesei, este, de altfel, un concept ce va sta mai târziu la baza cercetărilor teatrale întreprinse de Cehov, depăşind cadrul propus de *Sistemul* lui Stanislavski. Cariera sa pedagogică este rezultatul firesc al căutărilor şi experienţelor sale de actor. După o perioadă de asimilare a jocului realist promovat de Stanislavski, la Teatrul de Artă, Cehov se lansează în căutarea unei modalităţi proprii de interpretare. Tehnica pe care o va preda ulterior se cristalizează, aproape de la sine, în lucrul la diferite personaje.

Apetenţa sa pentru inovaţie şi plăcerea de a imagina îl conduc la realizarea unor creaţii pe cât de remarcabile pe atât de contestate. Una dintre aceste creaţii, rolul alcoolicului Fribe, din *Festivalul Păcii,* de Vakhtangov a fost o adevărată revelaţie. Evitând clişeele reprezentării beţiei, Cehov a adus în scenă un personaj în plină disoluţie, al cărui corp părea că se dezintegrează sub ochii spectatorului, ale cărui mişcări deveneau din ce în ce mai lente, până spre finalul spectacolului, când *ralenti*-ul se topea în nemişcare totală, în moarte.

Primul rol, despre care există informaţii certe că Cehov l-a creat plecând de la o anumită imagine mentală a personajului, este rolul Caleb, din adaptarea după *Greierele din horn* de Charles Dickens, la Primul Studio al Teatrului de Artă, în 1915. Vizualizarea unui anume bătrân aşezat pe un scaun a fost punctul de pornire pentru crearea acestui personaj. Încet, încet şi-a

---

[4] , Michael Chekhov *On the Technique of Acting,de* Harper Paperbacks, 1993,p.52
[5] Cf.*ibid.p.11*

imaginat acţiunile acestui bătrân, ajungând să creeze un personaj care „îmbina o morbiditate de sorginte dostoievskiană cu o enormă iubire pentru fiica sa oarbă”[6] , interpretare pe care, de altfel, Stanislavski ar fi descris-o ca fiind „aproape strălucitoare”.

Vakhtangov ne-a povestit despre Michael Chekhov, care era capabil să îşi dedubleze personalitatea într-o măsură incredibilă; i-a uimit pe ceilalţi actori cu performanţa sa în Caleb, făcându-i să plângă împreună cu el, ca să nu mai vorbim despre efectul pe care îl avea asupra publicului, după care făcea cu ochiul celor din culise, şoptea glumiţe partenerilor de scenă, se prostea şi se distra pe scenă. Cum era posibil? Ce mai însemna şi asta? Putea fi tolerat un astfel de comportament, având în vedere nevoia de disciplină a Studioului? Cum se potrivea asta cu nevoia de concentrare pe care o propovăduia Vakhtangov?[7]

Plăcerea de a caricaturiza, de a imagina personajul, de a-l „desena” pe ecranul interior al minţii, în loc de a face apel la memoria afectivă, determină punctul de plecare al unui alt rol memorabil-Frazer din *Potopul* de Henning Berger, montat de Vakhtangov, la Primul Studio, în 1915.

Frazer, micul afacerist falit, este interpretat la dublu de Cehov şi de Vakhtangov, între care exista o veche rivalitate artistică.

Cehov construieşte personajul pornind de la imaginea unui om care încearcă inconştient să intre pe sub pielea oamenilor, pentru a ajunge la un contact uman cât mai profund, pentru a atinge fizic inimile lor. Tuşele caricaturale apăsate, gesticulaţia amplă, mersul caraghios, cu genunchii îndoiţi, i-au adus nu puţine critici din partea celor care erau deranjaţi de grotescul accentuat al interpretării. Totuşi, succesul de public a fost atât de categoric, încât, nu numai că Vakhtangov a preluat Frazer-ul lui Cehov, dar şi alţi actori care au fost apoi distribuiţi în acest rol, au reluat fidel interpretarea sa „neortodoxă”.

În anii ce urmează, reputaţia sa de actor original şi independent se consolidează, pe parcursul celor douăsprezece spectacole în care joacă roluri principale însă viaţa sa personală şi sănătatea sunt bulversate. Tulburările sociale determinate de revoluţia bolşevică şi pierderea unora dintre cele mai apropiate rude îi afectează echilibrul mental şi capacitatea de a juca. Crizele

---

[6] Cf.*ibid. p.14*

[7] Yury Vavadsky, Evgheny Vakhtangov, Progress Publishers, Moscova 1959, traducere în engleză de Doris Bradbury, 1982 http://www.chekhov.net/

de depresie şi de alcoolism se agravează. Insuccesul suferit în *Malvolio* din *A douăsprezecea noapte* de Shakespeare îi va declanşa, imediat după premiera spectacolului, o criză de paranoia devastatoare, urmată de o perioadă de anxietate profundă şi de tendinţe suicidale. Şedinţele de psihoterapie sub hipnoză îi ameliorează starea de sănătate, dar, într-o mai mare măsură decât eforturile medicilor, întâlnirea cu filozofia hinduistă şi mai ales cu antroposofia lui Rudolf Steiner l-au ajutat să îşi depăşească perioadele de criză.

Începe să admită că această depresie apărută pe neaşteptate-în culmea gloriei-era de fapt un protest tăcut al eu-ului său profund împotriva a ceea ce era pe cale să devină ca interpret- "un sac răuvoitor de egoism alcoolic". Din multe puncte de vedere, Cehov din 1918 seamănă mult cu Stanislavski din 1905: amândoi erau celebri ca actori, dar adânc nefericiţi atât ca fiinţe umane cât şi ca artişti. Amândoi căutau din toate puterile să creeze un sistem de formare al actorului mai elaborat, dar Cehov era preocupat în plus şi de comunicarea cu publicul. El visa la un nou tip de joc, mai profund, mai impregnat de religiozitatea extatică a vechilor greci decât de mercantilismul şi intrigile teatrului rus al acelor timpuri.[8]

Euritmia, disciplină creată de Steiner, ce combina limbajul trupului cu cel al sunetului şi al culorii a avut un puternic impact asupra lui Cehov. Dacă ar fi putut să îmbine adevărul interior al metodei Stanislavski cu frumuseţea formală şi impactul spiritual al *misterelor* antroposofice, Cehov era convins că ar fi putut crea teatrul ideal.

Studioul pe care îl deschide în 1918, la Moscova, este prima tentativă de a preda propriul sistem de arta actorului, dintr-un lung şir ce va urma parcursul agitat al carierei sale de actor şi de pedagog. Celebritatea sa va aduce în fiecare toamnă (din 1918 până în 1922) sute de candidaţi la porţile studioului său, dintre care, la admitere erau primiţi treizeci, pentru ca până în decembrie să mai rămână nu mai mult de trei. Metodele sale de cercetare utilizau inclusiv exerciţii de meditaţie profundă, preluate din tehnica yoga, menite să sondeze inconştientul colectiv sau rasial al studenţilor, pentru a-i ajuta să se *reîncarneze* în pesonajele pe care le aveau de interpretat. Yoga rămâne şi astăzi un instrument larg utilizat în pregătirea actorilor, chiar dacă practica a dovedit că reîncarnarea sub forma personajului este o aşteptare exagerată. Înainte, însă, de a privi cu superioritate astfel de încercări, ar trebui să ne amintim că şi în ştiinţele exacte, multe dintre experimentele care au

---

[8] Mel Gordon,op.cit., p.16

clădit calea progresului, au plecat de la premise naive (vezi scopul de a transforma plumbul în aur al alchimiştilor). Deşi puţini dintre studenţi i-au împărtăşit entuziasmul pentru antroposofie, Cehov reuşeşte, în urma acestor cercetări, să articuleze un vocabular specific de adresare mai directă pentru lucrul cu imaginaţia şi mentalul actorului.

Tehnica lui Cehov se baza în primul rând pe imagini, pe impulsuri instinctive şi organice, scurt-circuitând procesele mentale complicate. În loc să îi ceară actorului să „se decontracteze", Cehov îi cerea să meargă sau să se aşeze „cu un sentiment de uşurătate/lejeritate". Acest tip de indicaţie oferă actorului un punct de sprijin concret care înlocuia directiva generală a lui Stanislavski de „a se decontracta". Un alt exemplu: mai degrabă decât să ceară unui interpret care juca un aristrocrat mândru, să „se ţină drept", Cehov îi spunea să „îşi lase corpul cuprins de o senzaţie de ridicare".[9]

Va căuta, de altfel, pe tot parcursul activităţii sale pedagogice să găsească cele mai directe, mai simple, mai puternice declanşee emoţionale şi mentale, evitând pe cât posibil *intelectualizarea* sarcinilor actoriceşti.

Un alt jalon important în cariera artistică a lui Cehov este rolul titular din *Erik al XIV-lea*, de August Strindberg, spectacol de factură expresionistă, în regia lui Evgheni Vakhtangov, montat la Primul Studio al Teatrului de Artă, în 1921. Personajul tânărului rege, înconjurat şi sufocat de intrigile unei Curţi corupte, este redat magistral de către Cehov care pleacă de la imaginea unui Erik prins într-un cerc din care îi este absolut imposibil să iasă. În capitolul consacrat ***gestului psihologic,*** concept de bază a teoriei sale, Cehov se referă la momentul descoperirii imaginii de la care a cristalizat mai apoi creaţia sa:

Pregătind rolul „Erick al XIV-lea" de August Strindberg la Primul Studio al Teatrului de Artă din Moscova, îi puneam o sumedenie de întrebări regizorului meu, Vakhtangov, încercând să ajung la sufletul personajului şi să îl apuc cu totul, dintr-o singură mişcare. Mult timp, Vakhtangov s-a măcinat interior, încercând să caute răspuns la toate întrebările mele. Într-o seară, în timp ce repetam, el exclamă dintr-o dată: „Uite-l pe Erick al tău! Priveşte! Sunt închis acum într-un cerc magic pe care îmi este imposibil să îl sfărâm!"Cu un angajament total al corpului, a făcut o mişcare viguroasă şi dureros de pasională, ca cineva care încearcă să spargă un zid din faţa lui sau să rupă un cerc magic. Destinul, suferinţa interminabilă, încăpăţânarea

[9] *Ibid.p.17*

şi slăbiciunea personajului mi-au devenit clare şi de atunci am fost capabil să interpretez rolul în toate nenumăratele sale nuanţe.[10]

Erik a fost, pentru Cehov, demonstraţia absolută a faptului că şi personajele complexe, dificile, îndepărtate în timp pot fi create nu plecând de la memoria afectivă a actorului, ci de la o imagine exterioară, care poate fi chiar găsită, sugerată, din afară.

Începând cu 1923, când, în urma morţii premature a lui Evgheni Vakhtangov, Cehov preia conducerea celui de-al Doilea Teatru de Artă din Moscova, eliberat astfel de grijile materiale, se poate consacra deplin activităţii de cercetare. Experimentează intens cu studenţii săi, în cadrul orelor de mişcare ritmică sau de comunicare telepatică pe care le introduce în pregătirea viitorilor actori. Entuziasmat de propriile descoperiri va afirma în faţa clasei: *Dacă sistemul lui Stanislavski s-ar preda la liceu, atunci exerciţiile mele sunt de nivel universitar.*[11]

După o perioadă de intense căutări, ce includ lucrul la un foarte controversat *Hamlet,* în care va încerca să aplice metode inovative (de exemplu, a dat actorilor indicaţia de a-şi arunca unul altuia mingi în timp ce spun replicile lui Shakespeare) Cehov primeşte o gravă lovitură din partea cenzurii guvernamentale. Deşi va înregistra o spectaculoasă reuşită în rolul *Abeleukov,* într-o dramatizare după un roman simbolist, de Andrei Bely, abordarea să va fi aspru judecată de criticii fideli regimului.

Perseverând în cercetările sale, încearcă în lucrul la *Afacerea* de Alexandr Sukovo-Kubilin, să integreze laturile animalice şi supranaturale ale personajului său (Muromski), folosind exerciţii de imaginaţie prin care să *intre în contact cu viziunea sa despre Muromski, să-i pună întrebări şi să-i provoace reacţii.*[12]

Lovitura de graţie vine în anul 1927, când Mihail Cehov este declarat oficial „idealist” şi „mistic” din cauza folosirii euritmiei şi a interesului manifestat pentru ideile lui Rudolf Steiner, interzise în cultura sovietică. Şaptesprezece actori ai celui de-al Doilea Teatru de Artă din Moscova îşi dau demisia, în semn de protest faţă de metodele şi de tehnicile lui Cehov. Maşinăria de represiune comunistă îşi continuă tăvălugul prin intermediul principalelor ziare moscovite-Cehov este declarat „ artist bolnav” , iar

[10] M. Chekhov,*op.cit.*p.148
[11] Mel Gordon,op.cit.p.21
[12] *Ibid.p.24*

spectacolele sale „alienate şi reacționare”. Din acest punct, însăși viața îi este în pericol.

Din fericire, popularitatea sa imensă, ca actor de teatru şi mai nou, de cinema, îi aduc un sprijin nesperat, din chiar interiorul aparatului represiv, temuta poliție politică sovietică GPU. Astfel, Cehov reușește să obțină permisiunea de a părăsi Uniunea Sovietică, emigrând împreună cu familia, în Germania, la invitația regizorului austriac Max Reinhardt. Odată cu sosirea sa la Berlin, în august 1928, începe o perioadă de exil voluntar care îl va purta, timp de șapte ani, prin mai multe țări europene. În toată această perioadă, Cehov va încerca să își continue munca de cercetare și să își formeze propria trupă, conform metodei pedagogice proprii. Dacă a fost aclamat peste tot pentru talentul său de actor, visul de a crea o școală și un studio de teatru a rămas, din păcate, iluzoriu.

În 1929, Cehov debutează în spațiul teatral de limbă germană, la Viena, sub conducerea regizorală a lui Max Reinhardt, cu rolul *Sid*, din *Artiștii,* de George Abott și Philip Dunning. În pofida succesului de public și de presă, experiența este profund dezamăgitoare pentru actorul rus. Cehov deplânge[13] regia cvasi-inexistentă, repetițiile prea scurte și dezordonate, și mai ales propria lipsă de inspirație în lucru la personajul său.

Totuși, în angoasa primei reprezentații,o viziune stranie îi apăru: îl văzu pe Sid, personajul său, care îi arăta să se așeze într-un anume fel pe scaun, să vorbească într-un anume registru, să se miște mai lent, să o privească pe soția sa mai intens. Cehov interpretă acestă viziune într-o manieră personală și mistică: “Oboseala și calmul au făcut din mine spectatorul propriei mele reprezentații...Conștiința mea s-a dedublat-eram în public, eram lângă mine, dar eram și în fiecare dintre partenerii mei. ”[14]

Revelația petrecută în timpul spectacolului vienez l-a condus pe Cehov la certitudinea că există o așa numită „conștiință dedublată” a actorului la care se poate apela pentru a ajunge la esența personajului.

Interpretarea sa din *Artiștii* i-a adus nu numai succesul de public, ci și invitația de a juca în nu mai puțin de trei filme germane importante ale acelui an. În același timp, Cehov profită de șederea sa la Berlin pentru a-și aprofunda

---

[13] *Cf.Ibid.*p.25
[14] Ibid.p.26

cunoștințele de antroposofie, studiază euritmia și frecventează cu asiduitate centrele Rudolf Steiner.

În capitala Germaniei își face apariția un grup de actori, exilați voluntari ca și Cehov, foștii elevi ai lui Vakhtangov- celebra, mai târziu, companie *Habima.* La insistențele lor, Cehov montează cu ei *A douăsprezecea noapte,* de Shakespeare, spectacol foarte bine primit de public și de presă. Deși tinerii actori nu au, se pare, în afară de entuziasm și zel, foarte multe calități actoricești, Cehov reușește, prin exercițiile de mișcare pe care inventeză pentru ei, să creeze un spectacol surprinzător prin atmosfera de plutire și de lejeritate a jocului. Reputația sa de regizor inovator va depăși granițele Germaniei, primind invitația de a conduce două teatre de limbă rusă ce urmau să se deschidă la Praga și la Paris, proiecte care se prăbușesc, însă, foarte curând, din lipsă de fonduri.

După ani de pelegrinări prin Europa şi mai apoi prin America, Mihail Cehov găseşte, în sfârşit, prilejul de a-şi concentra eforturile pedagogice şi de a-şi sistematiza ideile, în Anglia la Dartington Hall. Invitat de către o tânără actriţă, Beatrice Straight, a cărei familie fondase acolo o comunitate progresistă, cu multiple preocupări, Cehov îşi va vedea, după aproape douăzeci şi cinci de ani, împlinirea visului-*Studioul Teatral Michael Chekhov*. Împreună cu Deidre Hurst, care va deveni mai târziu asistenta sa editorială şi cu generoasa sa admiratoare, Beatrice Straight, Cehov recrutează profesorii şi studenţii care vor studia, timp de doi ani, o programă consistentă şi ambiţioasă.

Inovaţia cea mai radicală a lui Cehov la Dartington a fost o elaborare mai aprofundată a ceea ce el considera că trebuie să înlocuiască memorială senzorială şi rememorarea afectivă a lui Stanislavski. Stimularea senzorială provenea de la crearea atmosferei înconjurătoare, de la anumite intenţii date, declanşee expresive exterioare care, odată introduse în mişcare, făceau efectiv să se nască sentimente pe care la început ei (studenţii) doar le contrafăceau.[15]

În 1939, sub presiunea iminenţei războiului, activitatea Studioului de la Dartington este pusă sub semnul întrebării, aşa că Cehov se hotărăşte să plece în America. Va deschide un studio similar la Ridgefield, Conneticut, un sătuc în apropierea New York-ului.

---

[15] *Ibid.p.28*

În dorinţa de a demonstra beneficiile sistemului său, Cehov montează pe Broadway, cu actorii Studio-ului, *Posedaţii,* o dramatizare după Dostoievski, care nu are parte de o primire călduroasă. Cu toate acestea, după încă trei stagiuni în care continuă să monteze spectacole din ce în ce mai apreciate, cu tineri actori americani, între care se disting Yull Brynner, Hurt Hatfield sau Beatrice Straight, deschide, în 1941, un al doilea Studio, în Manhattan. Aici va definitiva, practic, concepţia sa pedagogică, mai ales în ceea ce priveşte *gestul psihologic*, ultima şi cea contestată dintre inovaţiile sale.

Silit să închidă cele două studiouri, în 1943, din pricina greutăţilor financiare, Cehov se mută la Los Angeles, unde va rămâne până la moartea sa în 1955. După nominalizarea sa la Oscar în 1945, pentru rolul psihanalistului din filmul *Spellbound*, îşi reia activitatea de profesor, predând metoda sa unei pleiade de tineri actori de la Hollywood, între care viitoare staruri ale cinematografiei americane (Marlyn Monroe, Anthony Quinn). În aceşti ultimi ani, demersul său pedagogic va avea cele mai cunoscute şi spectaculoase rezultate, certificate de carierele fulminante ale elevilor săi. Pedagogia sa a cunoscut o influenţă crescândă şi după dispariţia lui, existând astăzi şcoli de teatru care predau actorilor exclusiv ***Metoda Michael Chekhov.***

Bibliografie

Aslan Odette, *L'Acteur au XX-eme siècle*, Editions L'Entretemps, Vic la Gardiole-2005.

Aslan O.,*L'art du theatre*, Editions Seghers, Paris,1963.

Black David, *The Actor's Auditioning,* Vintage Books, 1990

Boleslavsky Richard, *Acting.The First Six Lessons,* Theatre Arts Inc., 1993.

Chekhov Michael, *To the Actor*, Harper and Brothers, New York, 1953.

Chekhov Michael *On the Technique of Acting*, Harper Perennial, Edited by Mel Gordon, Preface and Afterword, by Mala Powers, 199 1.

Chekhov Michael, F.A.Q . s, (http://www.t ctfa.**org/thirdcoast/Michael-Chekhov-fa**h**q.**tm l).

Chekhov Theatre Ensemble, New York, www.chekhovtheatre.org.

Gordon Mel, *The Drama Review,* Michael Chekhov ed., vol. 27, no. 3, Fall 1983.